

A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INICIAIS

THE POLICY FOR RESPONSIBILITY AND BONIFICATION IN EDUCATION: INITIAL ELEMENTS

Paôla Fortunato Cardoso 1
Lúcia de Fatima Melo 2
Valda Inês Fontenele Pessoa 3

Resumo: O artigo apresenta aspectos que evidenciam o contexto histórico e político da adoção de políticas de bonificação e responsabilização educacional em âmbito internacional e as discussões presentes, a sua maneira, na política educacional brasileira. Partimos de um estudo qualitativo, que levou em consideração bibliografias consultadas que pudesse oferecer um aporte teórico de sustentação a temática. Assim, nosso embasamento se ancorou em Hofling (2001), Brooke (2006; 2008; 2013), Freitas (2012; 2013), Martins (2016), Evangelista (2013), Burton (2014), Lima e Gandin (2012), Lessard (2016) e, Clarke e Newman (2012). As conclusões preliminares do estudo, apontam para a necessidade de maiores discussões, análises e evidências empíricas frente ao processo de adoção e implementação de determinadas políticas públicas educacionais, principalmente quando estas já foram aplicadas em outros países e não contam com exemplos de êxito, como é o caso da política de responsabilização e bonificação na educação.

Palavras-chave: Política educacional. Educação pública. Bônus.

Abstract: The article presents aspects that highlight the historical and political context of the adoption of policies of bonus and educational accountability at the international level and the discussions present, in their own way, in Brazilian educational policy. We started from a qualitative study, which took into consideration consulted bibliographies that could offer a theoretical contribution to support the theme. Thus, our foundation was anchored in Höfiling (2001), Brooke (2006; 2008; 2013), Freitas (2012; 2013), Martins (2016), Evangelista (2013), Burton (2014), Lima and Gandin (2012), Lessard (2016) and, Clarke and Newman (2012). The preliminary conclusions of the study point to the need for further discussions, analyses and empirical evidence regarding the process of adoption and implementation of certain public educational policies, especially when they have already been applied in other countries and do not have examples of success, such as the policy of accountability and bonus in education.

Keywords: Educational policy. Public education. Bonus.

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre e 1
professora do Quadro Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio
Branco/Ac. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2011589359822971>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1527-1789>. E-mail: pf-cardoso@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2
Professora na Universidade Federal do Acre e Coordenadora do Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFAC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1569844032145972>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9823-9973>.
E-mail: lucia.educa@bol.com.br

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São 3
Paulo, Professora na Universidade Federal do Acre. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>.
E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo apresenta aspectos da inserção das políticas de bonificação e responsabilização no contexto educacional. Traz aqui aspectos histórico e político da adoção de tais políticas em âmbito internacional, como também os debates pertinentes a tal questão nas concepções de autores brasileiros que pesquisam o tema.

A pesquisa, para a construção deste artigo, baseia-se em fontes bibliográficas que direcionam nossa percepção para o entendimento de que há uma interpretação de ideias originárias do âmbito privado para o contexto da educação pública, ideias estas que em primeiro momento justificam-se no argumento de colaborar com o desenvolvimento do país e da educação escolar pública, mas que na sua essência finda por excluir aqueles que veem na escola pública o meio de equidade e ascensão social. Nossa análise caminha por um viés qualitativo a partir das fontes pesquisadas, baseando-se, principalmente, em: Hofling (2001), Brooke (2006; 2008; 2013), Freitas (2011; 2012; 2013), Martins (2016), Evangelista (2013), Burton (2014), Lima e Gandin (2012), Lessard (2016) e, Clarke e Newman (2012).

Contexto histórico e político da adoção de políticas de bonificação e responsabilização em âmbito educacional

O contexto da educação nacional ainda é marcado por uma série de desafios no que diz respeito à abrangência da educação escolarizada, assim como também quanto a sua oferta de qualidade. A criação e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais se constituem como um mecanismo pelo qual há de ser possível a melhoria do sistema educacional vigente. O Brasil é um país permeado de diversidades em todos os aspectos, tanto de cunho sociocultural da população, quanto referente às questões voltadas ao próprio sistema de ensino público. Embora se tenha normativas nacionais para a educação escolar, é real e presente os regulamentos dos estados e municípios, tendo em vista a necessidade de organização da educação.

Nessa perspectiva, são adotados pelos governos na esfera federal, estadual e municipal diversos mecanismos de ação que ordenam as políticas educacionais. Em se tratando do caso brasileiro, vem sendo adotada, guardadas as devidas proporções, políticas públicas educacionais semelhantes às já desenvolvidas em outros países, destacando-se dentre elas, a de responsabilização educacional.

As políticas públicas educacionais, de Estado ou de Governo¹, se dão mediante um viés de visão de mundo presente, estando entrelaçada diretamente com as relações de poder existentes na sociedade. Nesse aspecto, Hofling (2001) fala que:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HOFLING, 2001, p. 35).

Assim, é possível depreender que ao estar imersa em um Estado de vigência capitalista, as políticas educacionais implementadas serão submetidas aos vieses que o conduz, considerando o projeto de nação pretendido. Nessa perspectiva, o Brasil vem adotando como uma de suas políticas educacionais a política de responsabilização educacional que, em seu âmago, traz a política de bonificação.

Conforme aponta Oshiro, Scorzafave, Dorigan (2015, p. 214),

as políticas públicas educacionais em todo o mundo têm voltado suas atenções para a melhora da qualidade em

¹ Cabe ressaltar que as Políticas de Estado perpassam os interesses do grupo que ora se encontra a frente da liderança de um país, ao passo que as Políticas de Governo findam por estarem mais vinculadas ao pensamento do grupo político que se encontra no poder, não significando que outro Governo subsequente não possa adotá-las.

todos os níveis de formação escolar. Diante desse desafio, as reformas na área de educação têm como um dos temas centrais programas de responsabilização dos agentes escolares pela melhoria do desempenho dos alunos.

Em consonância, Brooke (2006), teórico brasileiro que estuda a temática, aponta a maneira como a política de responsabilização vem acontecendo no Brasil.

Sem subestimar a diversidade ou a dinâmica própria de evolução da política educacional de cada país, há evidência de que a responsabilização vem se disseminando como alternativa de política educacional na Europa e na América Latina. Nossa hipótese é que existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro – pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações – que justificaria a adoção da política de responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras (BROOKE, 2006, p. 380).

Nesse movimento em que há uma disseminação das políticas de responsabilização, o Brasil se encontra dentre os países da América Latina que vêm aderindo a tal política. Brooke (2008) procura conceituar a política de responsabilização educacional. Para o autor:

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

A política de bonificação não se desvincula da responsabilização educacional, assim, para entender o seu funcionamento de maneira mais detalhada, partimos dos apontamentos de Brooke (2006), o qual ressalta que a bonificação se atrela ao quarto ingrediente do sistema de responsabilização. Explanando quanto a estes ingredientes, segundo o autor acima citado, tem-se:

O primeiro, diz respeito ao ingrediente autoridade, no qual tais autoridades tem a decisão de tornar público os níveis de desempenho das escolas; o segundo é o ingrediente informação que trata da utilização de testes padronizados para o recolhimento de informações acerca do desempenho dos alunos; o terceiro é o ingrediente padrões, no qual são estabelecidos critérios para definir as escolas que obtiveram bons resultados; e o quarto é o ingrediente consequências, configurando-se como critérios para a aplicação de incentivos ou sanções mediante os padrões estabelecidos (BROOKE, 2006, p. 380).

Com base nesses ‘ingredientes’ apontados pelo autor supracitado, percebe-se que a bonificação necessita de um instrumento que seja o seu critério de aplicação.

Nesse aspecto, temos como instrumento o que Brooke (2006) chama de segundo ingrediente, os testes padronizados. Como pode perceber, para que um profissional da educação, principalmente o professor, receba ou não um incentivo é necessário que se tenha delimitado um critério e, comumente, este é estabelecido mediante o resultado de uma avaliação em larga escala.

Embora introduzido apontamentos quanto aos elementos que constituem a política de responsabilização educacional, faz-se necessário, anteriormente à continuação da abordagem, tecer algumas considerações sobre a origem e a concepção dessa política no âmbito educacional, uma vez que a pesquisa que dá sustentação a este artigo, guarda estreita relação com as discussões concernentes a política de bonificação, sistema este que não se origina no campo educacional, mas sim, no âmbito da Administração.

A educação é considerada parte essencial de um projeto de nação, preocupar-se com o sistema educacional do país se constitui em elemento de destaque para as nações ricas que primam em manter relevante posição em escala mundial tanto no campo econômico como no campo educacional. Considerando essa premissa, o Reino Unido e os Estados Unidos da América foram pioneiros em aderir às políticas de responsabilização, também chamadas de políticas de *accountability*.

No que se refere à Inglaterra, Brooke (2006) descreve como se deu o primeiro movimento.

Os dois exemplos mais citados dessa nova política, implementada para induzir melhorias nos resultados escolares a partir dos anos 1980, são a Inglaterra e os Estados Unidos. Com a reforma da educação inglesa empreendida pelo Partido Conservador de Margaret Thatcher, envolvendo a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular, foi possível, pela primeira vez, fazer comparações entre as escolas em termos da aprendizagem demonstrada por todos seus alunos. Porém, os exageros dos primeiros “ranqueamentos” das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais (BROOKE, 2006, p. 378).

Como descrito pelo autor, no exemplo da nação inglesa, a criação de um currículo comum nacional e de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos possibilitou a realização de um comparativo entre escolas, mas, com o tempo, ao se perceber que as diferenças socioeconômicas interferiam nos resultados, de modo relevante, isso gerou certa desmotivação das autoridades e da comunidade acadêmica local em relação à política de responsabilização.

Já no caso dos Estados Unidos da América, também pioneiro na adesão a política de *accountability*, Brooke (2006) mostra que, ao menos inicialmente, os Estados Unidos da América (EUA) adotam uma outra postura frente a implantação dessa política.

Nos Estados Unidos, ao contrário, o entusiasmo pelas medidas de responsabilização só tem aumentado ao longo das últimas décadas. O estímulo inicial foi a publicação em 1983 do relatório *Uma nação em risco* (Gardner et al., 1983), que desenhava um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais. Os esforços dos estados pioneiros no estabelecimento de políticas de responsabilização ao longo da década seguinte foram reconhecidos pelo governo federal, que as tornou obrigatórias a partir da promulgação, pelo governo Bush, da lei “Nenhuma criança deixada para trás”, em 2001 (BROOKE, 2006, p. 378-379).

De acordo com o relato de Freitas (2012), teórico crítico da área de Avaliação Educacional no Brasil, a experiência vivenciada pela cidade de Nova York, nos EUA, tem a finalização dessa política de bonificação em 2011, sendo feitas algumas ressalvas pelas autoridades locais, em que tiveram a coragem de admitir que a política não funcionou.

Embora, em sua abordagem, Brooke (2006) evidencie os EUA como entusiasmado com a política de responsabilização educacional, percebemos que uma das principais cidades norte-americana reconheceu o insucesso da política de bônus, em 2011.

Segundo Brooke (2006), a motivação que levou tanto a Inglaterra quanto os EUA a adotarem

políticas de responsabilização é semelhante. Os dois países vinculam a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais a competitividade econômica internacional, além do que se guiam pela teoria do capital humano². Nos anos de 1980 e 1990 essas nações se movimentaram com o objetivo de verificar se formavam, mediante o ensino, as competências necessárias para a competição global, assim, alguns elementos se mostram como motivadores para a adoção das políticas de responsabilização, como descreve Brooke (2006).

O que mais serviu de estímulo para estas discussões foram os resultados dos programas patrocinados pela Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional – IEA. O primeiro estudo foi realizado no início da década de 1960, envolvendo 13 países. Ao longo das décadas seguintes, o IEA organizou o Estudo de Seis Matérias em 19 países (1973-1974); o Segundo Estudo Internacional de Matemática em 20 países (1981-1982); o Estudo de Língua Escrita em 13 países (1984); o Segundo Estudo Internacional de Ciências em 24 países (1984); e o Estudo de Capacidade de Leitura em 31 países (1991-1992) (BROOKE, 2006, p. 381).

No que se refere aos EUA, a publicação do relatório “Uma nação em risco” foi decisiva para a disseminação da ideia de caos educacional no contexto americano. Dessa forma, os chamados reformadores empresariais³ se valeram do discurso de que tal situação comprometeria a competitividade do país no cenário internacional e que, portanto, o sistema necessitaria de mudanças.

De modo bastante próximo a visão dos empresários americanos que buscam interferir na educação do país, tem-se, como apontado por Freitas (2012), no Brasil, um grupo que vai nessa mesma direção.

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o mega empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo (FREITAS, 2012, p. 381).

Martins (2016) realizou um estudo em que apresenta alguns pressupostos sobre o projeto denominado *Todos Pela Educação*. No que se refere em como ele se apresenta, tem-se a seguinte descrição:

O Todos pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em suas áreas de atuação, para efetivar o direito a uma educação pública de qualidade para que, em 2022, bicentenário da independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século XXI (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 9, apud MARTINS, 2016, p. 46).

2 Frigotto (2008) aponta a definição proposta por Schultz, o qual define o “capital humano”, como o “montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros” (p. 46). Entretanto, o autor destaca que o Capital Humano “é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (FRIGOTTO, 2008, p. 49).

3 Embora o termo “Reformadores empresariais” se origine de “Corporate reformers”, criado pela pesquisadora Diane Ravitch, para Freitas (2012), se trata de uma coalisão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

Na definição apresentada, Martins (2016) chama atenção para a colocação “projeto de nação”, uma vez que tal expressão traz, mesmo que implicitamente, a ideia da necessidade de uma nova sociedade a ser construída, e, para tal feito, tem-se a educação pública brasileira como fundamental nessa pretensão. A autora aborda ainda os pressupostos relacionados à educação básica pública que são apresentados pelo *Todos Pela Educação* como argumentos para a atuação deste grupo, os quais se configuram como vinculados à “crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento” (MARTINS, 2016, p. 46) crises estas que, segundo a autora, estão interligadas entre si, pois a crise de qualidade da escola pública seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrá-la, assim como também, corresponsabilidade da sociedade em fiscalizar os governos, de modo que houvesse um compartilhamento da tarefa educacional.

A partir de uma visão geral, é possível enxergar certas semelhanças no que se refere aos princípios que nortearam países como a Inglaterra e os EUA a adotar as políticas de responsabilização educacional com aquilo que vem se tentando fazer no Brasil. Ao que tudo indica existe um parâmetro de cunho predominantemente econômico que permeia a ação dessas nações, o que no Brasil, embora isso não esteja efetivamente explícito já que os mecanismos utilizados não são idênticos, o pano de fundo ao final parece ser o mesmo. Ou seja, a concepção de educação vai perdendo cada dia mais seu valor social, como direito, adquirindo um viés mais utilitarista bem ao modo do proposto pelos empresários da educação.

Todo esse processo que vive a educação no Brasil teve início com uma forte onda de reformas ocorridas nas últimas décadas do século XX. Tivemos a construção de uma forte narrativa de que o campo educacional precisaria ser submetido a uma reforma para que pudesse se adequar às novas exigências do Estado que também procurava se reformar à luz dos pressupostos de uma Nova Gestão Pública⁴. Sobre essa questão, Evangelista (2013) aponta que a escola teria de passar por uma redefinição, tendo em vista atender uma demanda de mercado de cunho neoliberal, crescente nesse período.

A lógica de mercado que presidiu a reforma educacional, no âmbito da Reforma do Estado, [...] apresentou a educação e a escola como responsáveis pela produção dos problemas socioeconômicos. Sua falta ou sua má qualidade foram argumentos detonadores de uma onda reformista após 1990, cuja intenção era produzir a educação e a escola que solucionassem tais problemas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 *apud* EVANGELISTA, 2013, p. 17).

Conforme aponta a autora, a educação e a oferta da escola pública estão intrinsecamente relacionadas a concepção de Estado presente em determinado período.

É importante compreender dentro dessa conjuntura que a visão assumida pelo Estado em determinado momento, fundamenta o viés a ser obedecido pelas políticas públicas implementadas em cada período.

Com o objetivo de contribuir com a discussão sobre o Estado, Burton (2014) apresenta uma ideia abrangente. Para o autor, é preciso reconhecer quais são os elementos que o envolve:

O Estado se entende mais do que as instituições formais, legislatura e burocracia do governo. Se por um lado, certamente as inclui, por outro vai além de tais atores identificáveis para incluir algumas das características mais abstratas, considerando suas convenções e regras (DRYZEK; DUNLEAVY, 2009, p. 2). Ao abranger esses elementos, torna-se evidente que pode haver interesses mais profundamente enraizados dirigindo o Estado e suas ações. [...]. Para resumir, então: concentrar-se na mudança visível das políticas pode mascarar as fontes de poder mais influentes. Um foco

⁴ Conforme aponta Oliveira (2015), devido a Reforma de Estado em 1990, o Brasil, assim como outros países da América Latina, submeteu-se a uma reestruturação que teve como paradigmas a inserção de critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

no processo de criação de políticas pode destacar alguns atores em detrimento de outros, mais discretos. Portanto, é necessário reconhecer os elementos não falados e ignorados que orientam o Estado (BURTON, 2014, p. 322).

Na tentativa de fazer uma ligação entre o Estado e as políticas públicas, Burton (2014) discorre sobre quatro escolas de pensamento que se vinculam a natureza dessa instituição. Tais escolas se caracterizam pelas perspectivas pluralista, marxista, da elite e da Nova Direita.

Partindo do pressuposto de que a intenção é abordar quanto ao Estado que deu base para a construção da política pública de responsabilização educacional, nos limitaremos a explicitar a perspectiva da Nova Direita. No que se refere a esta, Burton (2014) aponta que:

Primeiro, embora a Nova direita enfatizasse as dimensões analíticas da falência do governo, outras vezes, mais normativas, propunham uma série de medidas para superá-la. Essas recomendações caminharam lado a lado com os defensores neoliberais da reforma do Estado, incluindo a redução do tamanho e do papel do Estado e a introdução de outros atores privados na oferta dos serviços públicos, em parte para neutralizar o interesse próprio das agências burocráticas na realização dos serviços públicos. Segundo, a Nova Direita constituía mais que a escolha pública de analistas e reformadores neoliberais; conforme Ball (2006) observou, durante os anos 1980, a Nova Direita adquiriu uma definição mais abrangente, devido à coalizão entre proponentes mais orientados ao mercado, por um lado, e o crescimento de grupos sociais conservadores que enfatizavam os laços tradicionais e 'naturais' de família e comunidade, por outro (BURTON, 2014, p. 325).

Nesse sentido, a Nova Direita emerge, principalmente, das críticas ao Estado de Bem-Estar Social, sendo ela uma "aliança entre neoliberais e neoconservadores, mas também entre grupos minoritários, como populistas autoritários e uma nova classe média profissional" (LIMA e GANDIN, 2012, p. 71), desse modo, a Nova Direita faz surgir o gerencialismo como nova maneira de administrar o Estado, fundamentado nas ideias da Nova Gestão Pública.

No que tange ao processo de transição que compreende o Estado de Bem-Estar Social para o chamado Estado gerencialista, Lessard (2016), aponta os elementos principais que caracterizam essa movimentação. Embora os elementos apontados pelo autor sejam com base nos exemplos estadunidense e francês, o que se pretende é explicitar os principais fatores que caracterizam esse processo na tentativa de melhor entender o que vem acontecendo no Brasil. Conforme Lessard (2016), ao longo do século XX, a mudança na educação é vista como uma preocupação capital para os países industrializados, no que se refere ao acesso da massa à educação e democratização dos sistemas educativos. Segundo o autor, após o fim da Segunda Guerra Mundial, surge um discurso globalizado sobre a educação que pode ser entendido em três grandes momentos.

O primeiro momento é denominado de "modernização e democratização", (LESSARD, 2016, p. 16) "corresponde ao desenvolvimento do Estado-providência, caracterizado pela generalização das intervenções do Estado em muitas áreas sociais" (Ibidem, p. 19). A princípio, podemos verificar a mudança no que se refere à importância destinada à educação mediante os documentos estabelecidos em escala mundial. Conforme discorre Lessard (2016):

Depois das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial e da criação da Organização das Nações Unidas (1945), a comunidade internacional fortalece a Carta das Nações Unidas através de ferramentas de ação política que devem garantir os direitos de cada pessoa em todo lugar e em toda época. O direito à educação torna-se, a partir de então, uma prioridade em escala internacional. Introduzido em 1948

na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26), o direito à educação foi reafirmado na Declaração dos Direitos da Criança em 1959 (princípio 7), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais em 1966 (artigo 13) e na Declaração sobre o Progresso e o Desenvolvimento Social em 1969 (artigo 10). Nesses documentos, reconhecem-se o direito à educação e a importância que lhe deve ser dada (LESSARD, 2016, p. 20).

Cada uma dessas Convenções incorporou elementos da educação, reconhecendo-a como um fator importante, como um direito, defendendo a globalização de um sistema educativo público e gratuito, em uma escala de abrangência mundial. A educação passa a ser vista como aspecto primordial no futuro da sociedade, bem como também do crescimento econômico da nação. Desse modo, a “democratização do ensino torna-se assim uma palavra de ordem. Vários sistemas foram repensados no intuito de permitir que todos os jovens tivessem acesso a uma educação pública gratuita mínima” (LESSARD, 2016, p. 22).

Nesse contexto, na medida em que há uma extensão da oferta da educação, cabe ao Estado assumir essa responsabilidade.

O segundo momento é caracterizado por fortes críticas ao Estado-providência, uma vez que será fortemente disseminado que as políticas não obtiveram o efeito esperado ou prometido. Como aponta Lessard (2016):

as promessas de democratização revelaram-se não cumpridas ou problemáticas tanto no plano social e cultural quanto no econômico. Tais críticas abalaram seriamente a crença no progresso das sociedades através da educação [...] elas contribuíram de maneira não intencional para a (re) ascensão do discurso de uma direita econômica que se opunha ao intervencionismo e pregava a desregulamentação, descentralização e privatização. [...]. Tudo ocorreu como se o estado-providência estivesse seriamente sendo posto em xeque, na educação, assim como em outras áreas, tanto pela esquerda quanto pela direita [...] (LESSARD, 2016, p. 29).

É seguindo a percepção de que o problema era o regime do Estado-providência que virá o terceiro momento descrito por Lessard (2016) situado periodicamente desde os anos 1990. Para o autor, diversos fatores foram marcantes nesse período, dentre eles:

- 1) um discurso sobre a globalização, a sociedade e a economia do saber e sobre a necessidade de adaptar os sistemas educativos; 2) mudanças na governança dos sistemas educativos; 3) grandes enquetes internacionais e o aumento das avaliações; 4) o desenvolvimento de quase mercados em educação (LESSARD, 2016, p. 37).

No que se refere aos sistemas educativos, o autor coloca que os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵, a partir de 1980, demonstraram forte preocupação com relação às mudanças, de modo que viesse a atender uma demanda econômica e social. E é nessa perspectiva que serão publicados relatórios internacionais apontando as competências que deveriam os sistemas educativos procurar desenvolver nos alunos.

Os sistemas educativos deviam, a partir de então levar os jovens a desenvolverem competências cognitivas mais vastas do que as técnicas básicas (memorização, linguagem e cálculo)

5 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental, conforme Portal do Ministério da Educação (MEC).

e que permitissem uma reflexão eficaz e a transferência dos aprendizados realizados; formar indivíduos capazes de evoluir em um mundo em rápida mutação e de dominar a mudança. Os sistemas deviam também incentivar o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe; educar para a cidadania, tolerância e respeito, além de oferecer uma educação que levasse em conta a diversidade dos talentos individuais e um ensino personalizado (LESSARD, 2016, p. 38).

No conjunto dessas novas exigências de formações destinadas aos alunos, se tem o surgimento de enquetes internacionais quantitativas que, por sua vez, influenciou as políticas educativas nos países industrializados. Conforme Lessard (2016):

Respaldando-se na coleta de estatísticas internacionais, desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial graças à criação de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, essas avaliações evidenciam os fatores determinantes dos desempenhos dos sistemas educativos (MONS, 2007): “Elas relacionam os desempenhos das organizações escolares com, ao mesmo tempo, as características socioeconômicas dos públicos escolares acolhidos, as características gerais societais, tais como o nível de desenvolvimento econômico dos países, e as condições de ensino analisadas através das políticas educativas e das práticas pedagógicas (MONS, 2007, p. 412 apud LESSARD, 2016, p. 43).

Nessa perspectiva de avaliações educacionais em larga escala, países se questionaram quanto aos seus sistemas educativos e seus resultados. Temos como exemplo, os Estados Unidos, que no início dos anos 2000 adotou uma medida que visava estabelecer mecanismos de alcance de níveis de desempenho em consonância com determinados padrões. Este exemplo se materializa por meio do programa *No Child Left Behind* (NCLB), lei aprovada em 2001. Neste programa, uma vez que a instituição escolar não alcançasse as metas estabelecidas, teria como uma das últimas consequências a sua gestão privatizada (LESSARD, 2016).

É com a crise do Estado-providência que se tem o surgimento do Estado Gerencialista, que se configura principalmente por uma abertura de espaço para a atuação da gestão privada no setor público. A partir da perspectiva de um Estado gerencialista, “o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas” (LIMA e GANDIN, 2012, p. 72).

Conforme Lima e Gandin (2012), o gerencialismo se caracteriza pela dispersão de poder que envolve desde os indivíduos até as corporações, redirecionando a estes as responsabilidades antes de competência do Estado, estabelece também objetivos e metas bem definidos, agregando a sua administração a ideia de eficácia (Ibidem, p. 73). Ressalte-se ainda que, conforme os autores, o gerencialismo agrega as noções de eficiência e avaliação por desempenho.

Partindo do pressuposto de que o Estado de bem-estar social foi criticado, tendo como um dos principais elementos dessa crítica a ineficiência, surge o gerencialismo, com seu discurso de eficácia. Aos setores públicos vai sendo incorporado a lógica de mercado. Para Lima e Gandin (2012),

os grupos hegemônicos trataram de reforçar a ideia de que tudo o que é ruim provém do Estado e, logo, do público; enquanto aquilo que é eficiente e de qualidade faz parte do âmbito privado, das empresas e do mercado. Assim, começa a se difundir a noção de que é preciso inserir a lógica do mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e de sucesso. O que se quer é apontar a necessidade de modificar o tipo de gestão das instituições públicas e mostrar que a lógica do mercado é a mais eficiente para as diferentes políticas, inclusive as sociais e as educacionais (LIMA; GANDIN, 2012, p. 74).

Nessa perspectiva, conforme Clarke e Newman (2012), ao abordar o gerencialismo como ideologia no contexto do Reino Unido, os autores esclarecem que este viés de gestão traduz a noção de que até mesmo:

onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados [...], era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo [...]. Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 358).

Nessa conjuntura, a ênfase se volta para o fator “gestão”. Como aponta Freitas (2012, p. 383), “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação.” A partir da explanação realizada, nas quais se buscou situar melhor a política de responsabilização dentro da configuração do Estado gerencial, discutiremos as visões divergentes sobre essa questão, presentes nas abordagens de teóricos brasileiros.

A política educacional de bonificação no Brasil: diferentes perspectivas

Mediante o que já foi expresso, fica claro que a política de bonificação se configura como inerente a política de responsabilização educacional. Portanto, a política de bônus só pode ser compreendida se conhecermos seus conceitos fundantes. Para fundamentar tal discussão, partiremos do que é proposto, primeiramente por Freitas (2012). Dentro da perspectiva deste autor, a responsabilização pode ser entendida como o elemento principal dentre os demais que formam o tripé do que ele chama de *neotecnicismo*.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 1992; 1995 apud FREITAS, 2012, p. 383).

O neotecnicismo, como é chamado pelo autor, se ancora em três pilares, sendo eles a responsabilização, a meritocracia e a privatização, que são desmembrados em outros elementos que os constituem. Conforme Freitas (2012), no que se refere à *responsabilização*, há três elementos que lhe dão conformação, quais sejam a existência de testes padronizados para os estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e as recompensas e sanções. Esses três elementos são dependentes entre si. A *responsabilização* é o elemento que mais influencia o neotecnicismo, uma vez que traz consigo todo um sistema para que se efetive.

A outra categoria do *neotecnicismo* é a meritocracia. Por serem interligadas, essa categoria perpassa a *responsabilização*. O autor acima citado faz uma abordagem de como se configura tal categoria.

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de

desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A meritocracia enfatiza a ideia de que a diferença nas conquistas é fruto do esforço do indivíduo, sendo assim, atribui os resultados como mérito individual do sujeito. Entretanto, desconsidera, dessa forma, a base de cada um desses indivíduos. O percurso de aprendizado que se constrói no decorrer da vida escolar muito interfere nos resultados alcançados, e não apenas isso, as condições socioculturais do indivíduo, bem como o seu capital cultural também favorece o seu caminhar e suas conquistas. Como Freitas (2012) afirma, na meritocracia se ignora o ponto de partida desses sujeitos, o contexto do qual ele vem, desconsiderando, assim, que as desigualdades sociais são também alicerces para as desigualdades de resultados.

A terceira categoria é a da *privatização*. Para Freitas (2012),

Esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (*público não estatal*) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública* (FREITAS, 2012, p. 386).

O autor afirma que as duas primeiras categorias dão base para a terceira delas. A privatização não acontece, como descrita, de uma maneira geral, de modo que o Estado não sai completamente de cena, uma vez que a oferta ainda fica sob sua responsabilidade, entretanto, a gestão fica privatizada, partindo do pressuposto de que o problema da educação pública, encontra-se na gestão ineficaz e ineficiente. Além desse tipo de privatização, tem-se os *vouchers*, ou como chamada no Brasil, as “bolsas”.

A outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni – no Ensino Superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (FREITAS, 2012, p. 386).

O autor cita ainda como essa modalidade de privatização vem se desenvolvendo no Brasil. Ressalta que tais meios de privatizações foram utilizados nos EUA e não tiveram grandes efeitos “na melhoria do cenário educacional americano” (FREITAS, 2012, p. 387).

Freitas (2012) ressalta ainda que “a manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público” (p.387), favorecendo a lógica de privatização.

Ainda na abordagem dos elementos que dão base para a efetivação da política de bonificação no Brasil, Brooke (2013) aborda a temática a partir de outros apontamentos que não são iguais

aos de Freitas (2012). Para Brooke (2013), o sistema de responsabilização se constitui em quatro aspectos básicos e que, de igual modo que foi implantado nos Estados Unidos, segue a mesma base nos demais países.

O autor chama esses aspectos de ingredientes, os quais são, na sequência, o ingrediente autoridade que se refere a uma decisão tomada pelas autoridades em tornar público às diferenças de rendimento das escolas, o segundo é o ingrediente informação em que se faz o uso dos testes padronizados para que estes forneçam as informações quanto aos desempenhos escolares, o terceiro é o ingrediente padrões que se constitui no estabelecimento de critérios para a análise das informações obtidas nos testes e assim determinar os desempenhos das instituições escolares, e o quarto é o ingrediente consequências que está ligado diretamente aos rendimentos mediante os padrões de modo que será aplicado incentivo ou sanções, conforme resultados escolares.

Brooke, ao abordar sobre esse sistema de bonificação, apresenta alguns esclarecimentos, assim, ele afirma que:

Entre as políticas *high stakes* encontram-se as políticas de incentivos monetários. Chamadas em outros países de pagamento por resultados, incentivos de desempenho ou remuneração variável, essas políticas abrangem o que aqui são chamados de sistemas de bonificação ou premiação, projetados para calcular e conceder um adicional, eventual, à remuneração dos profissionais da educação. No Brasil, essas políticas são de diferentes tipos, aplicadas com metodologias e periodicidades distintas e com níveis variados de abrangência e premiação, mas todas coincidem em propor uma remuneração variável adicional para os professores que, no seu cálculo, leva em consideração o nível de desempenho alcançado pelos alunos da escola em uma ou mais avaliações externas. Mesmo empregando metodologias diversas, as premissas dos diferentes sistemas de bonificação são essencialmente as mesmas: existe uma relação entre o desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, funcionando como um incentivo ou como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência (BROOKE, 2013, p. 38).

O autor apresenta algumas nomenclaturas utilizadas para o que, no Brasil, se nomeia de sistema de bonificação ou premiação. Essas políticas se configuram como políticas *high stakes*, o que na tradução literal seria “alto risco”. O autor chama atenção para o fato de que embora se utilize metodologias diversas nos diferentes lugares, as premissas são as mesmas, quais sejam a relação do desempenho dos professores com a aprendizagem dos alunos e a oferta do prêmio como mecanismo de aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, uma vez que se aumentou, concomitantemente, o desempenho dos profissionais, mediante o bônus. Infere-se que a lógica é que haja o estabelecimento de uma relação interdependente entre os fatores. Entretanto, deve ser considerado se, no aumento do nível de aprendizagem dos alunos, o pagamento do bônus foi a condição essencial e se de fato colaborou para tal feito.

Apresentada a abordagem de explicação dos autores Freitas e Brooke, no que se referem aos elementos que servem de base para a política de bonificação na educação, nos cabe aqui ressaltar que ambos os autores não compartilham da mesma visão frente aos possíveis desdobramentos dessa política no Brasil.

Freitas (2013), ao se posicionar diante de apontamentos feitos por Nigel Brooke em um debate sobre políticas de *accountability*⁶, afirma que Brooke descreveu a *accountability* no Brasil como sendo *light*, dando a entender que no Brasil o desenrolar dessa política será diferente do que

⁶ Debate promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 2012.

aconteceu nos Estados Unidos. Frente a essa percepção, Freitas (2013) alerta que, dificilmente, o Brasil não estaria sujeito a sofrer as mesmas consequências vivenciadas nos EUA e ressalta que:

Se as raízes dessa proposta de política educacional de *accountability* estão nos Estados Unidos – país que a gerou e utilizou mais amplamente –, nada melhor que examinarmos as consequências dessa política no local de origem. Hoje temos ferramentas para fazer estudos comparativos e para verificar o que aconteceu em outros países com a utilização dessas ideias. Até porque, no Brasil existe, sim, a indicação de que essas políticas são transferidas dos Estados Unidos para cá (FREITAS, 2013, p. 351).

Entendemos que Freitas (2013) aponta para a compreensão de que as políticas educacionais são transferidas de uma nação para outra, fator este que já devia ser elemento de análise, tendo em vista as diferenças de contexto social e cultural entre os países.

Brooke (2013) defende que as consequências das políticas de incentivos⁷ dependem do desenho que é dado à política, para o autor, se usadas metodologias apropriadas, há possibilidades de combate às desigualdades sociais dos sistemas. Para ilustrar tal visão, dentre alguns desenhos da política mostrados por Brooke (2013) tem-se a que o autor propõe:

um processo de avaliação longitudinal, que permite acompanhar a evolução na aprendizagem dos mesmos alunos ao longo de um período de tempo. Nesse desenho, a variação no desempenho dos alunos no período pode ser atribuída, de fato, ao trabalho dos professores e ser usada como critério livre de viés socioeconômico para determinar o esforço da escola. Não resolve o problema do ritmo de progresso na aprendizagem depender do ponto de partida do aluno no começo do período em estudo, o que dificulta a bonificação das escolas cujos alunos estão mais adiantados, mas permite uma distribuição da premiação que possa beneficiar tanto escolas da periferia quanto dos bairros mais centrais (BROOKE, 2013, p. 42-43).

O autor não desconsidera as dificuldades desse acompanhamento longitudinal, pois afirma:

Não se deve subestimar as dificuldades práticas associadas ao acompanhamento longitudinal de todos os alunos do sistema. A intensa movimentação dos alunos entre escolas e sistemas, a descontinuidade no fluxo dos alunos provocada pela retenção e a falta de cuidado no registro dos nomes são só algumas das dificuldades associadas ao controle correto do cadastro, indispensável para a análise longitudinal dos ganhos na aprendizagem (BROOKE, 2013, p. 43).

Mas, mesmo frente a estas dificuldades relatadas, o autor acredita que:

a metodologia oferece vantagens claras para uma política de equidade. Permite identificar as escolas que mais precisam de socorro ao mesmo tempo em que estabelece as bases para uma remuneração variável calculada em critérios justos (BROOKE, 2013, p. 43).

Para Freitas (2013), Brooke parte do princípio de que se deve acreditar que a política de bonificação no Brasil será bem-sucedida frente às finalidades do processo educativo, mesmo não havendo evidências empíricas favoráveis referentes a essa política em âmbito brasileiro. Nessas circunstâncias, Freitas (2013) ressalta a existência de um problema ético. E é, principalmente, nesse aspecto da ética que Freitas (2013) mais evidencia sua divergência frente à proposta de Brooke.

7 Nomenclatura também utilizado por Brooke (2013) ao se referir à política de bonificação.

Freitas (2013) afirma que:

Não dá para pôr a política na praça e só depois ir atrás da evidência empírica – é isso que eu quero dizer. Então, Nigel [Brooke], não dá para concordar com sua proposta, com sua solicitação de que aguardemos para julgar as políticas. Do ponto de vista acadêmico, até posso entender e concordar: vamos dar uma chance para as políticas de *accountability* mostrarem sua eficácia – do ponto de vista acadêmico, dentro da universidade, usando o direito à liberdade de pesquisa. Como política pública, que mexe com a vida das pessoas, não dá, tem um problema ético nisso. [...] Portanto, não dá para fazer a política primeiro e só depois medir a consequência, examinar e dizer: “é bom”, “não é bom”. Porque já se produziram efeitos. E a ética tem a ver com os efeitos que produzimos ao fazer política pública (FREITAS, 2013, p. 357).

Partindo do exposto por Freitas (2013), podemos perceber que o autor destaca a falta de evidências favoráveis à política de bonificação e que não havendo tais evidências, colocar a política em curso nos sistemas educacionais do Brasil seria uma completa falta de ética. Brooke (2013) direciona seu entendimento para um caminho no qual se deve acreditar que a política de bonificação no Brasil dará certo e seus efeitos serão bons, diferentemente do que aconteceu nos EUA, e que não devemos comparar a política a ser desenvolvida no Brasil com o desenvolvimento ocorrido em outros lugares, porém, mediante a perspectiva de Freitas (2013):

Temos de aprender com a experiência dos outros, sim. Qual o problema de a *accountability* brasileira ser diferente da *accountability* americana? Idade. Só isso. A americana tem 30 anos ou mais. A brasileira começou outro dia. A *accountability* americana só foi se instalar de fato em 2001, mas surgiu em 1983, com o relatório *A nation at risk*. Ela ganhou corpo com a Lei de Responsabilidade Educacional americana *No Child Left Behind*, que tem mais de mil páginas e estabelece todas as regras da *accountability* dura nos Estados Unidos. Está tudo legislado. Quando se fecha uma escola, está na lei que pode ser fechada (FREITAS, 2013, p. 357).

O que Freitas (2013) alerta é que devemos atentar para os efeitos que a política de responsabilização trouxe aos países que já fizeram uso e analisar se tais efeitos de tal política pública foram bons ao sistema educacional. A ética da questão se torna efetivamente importante na possibilidade de tal política resultar em efeitos negativos e, uma vez que a referida política já haverá sido implementada nos sistemas de ensino do Brasil, resultar em problemas irreversíveis.

Embora a questão da falta de evidência empírica, apontada por Freitas (2013) seja elemento preponderante na discussão, Brooke (2013) defende sua proposta:

Deve-se supor que as evidências desejadas sejam de pesquisas nacionais sobre o tema. [...] Apesar da rejeição da política de avaliação *high stakes* com base em pesquisas e depoimentos sobre seu funcionamento em outros países, principalmente nos Estados Unidos, no caso específico dos incentivos monetários exigem-se pesquisas e evidências locais como requisitos para a formulação de políticas similares. Perante tanta informação de outros sistemas, inclusive de países em desenvolvimento, essa exigência parece ser um tanto rigorosa. Há múltiplos casos de políticas autóctones pioneiras que foram testadas com base na sua implantação em rede inteira, como no caso da Escola Plural de Belo Horizonte, como há casos de políticas adotadas via processos de *policy borrowing* após o estudo da sua introdução anterior em outras conjunturas, como no caso

da avaliação em larga escala (BROOKE, 2013, p. 44).

Brooke (2013) defende que a exigência de evidências empíricas é rigorosa e que pode ser adotado um modo pelo qual a política é testada já no processo de sua implementação. Muito embora defenda tal visão, o autor reconhece que:

de fato, a literatura internacional sobre as avaliações *high stakes* está repleta de avisos sobre as possíveis consequências negativas de se formar uma associação entre os resultados dos alunos e algum tipo de consequência de valor para os professores (BROOKE, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva, Freitas (2013) é claro em afirmar que se não aprendermos com as políticas de *accountability* de outros lugares não temos garantia alguma de resultados favoráveis. Ao resgatar alguns dos efeitos da política de responsabilização, Freitas (2013) cita o ocorrido no Texas e aborda que os resultados milagrosos decorrentes da *accountability* naquele estado americano foi resultado de fraudes (p. 358). O autor cita ainda o exemplo do Chile e aponta:

O que aconteceu com as políticas de *accountability* dentro do Chile? Criaram um dos sistemas mais segregados do mundo. Um problema seríssimo de equidade. Cem mil pessoas na rua, entre pais e alunos, protestando. Criaram um sistema em que se tem escola pública para pobre, escola subvencionada para remediado e escola privada para rico. Observe-se o resultado do Pisa e se verá que o nível socioeconômico acompanha o tipo de escola. A escola subvencionada chilena não é outra coisa senão reflexo da escola *charter* americana (FREITAS, 2013, 359).

Citando um exemplo já dentro da realidade brasileira, Freitas (2013, p. 359) descreve:

Com o bônus em São Paulo foi a mesma coisa. Primeiro, o bônus individual não funcionou. Nova York mudou, passou de individual para escola. O Estado de São Paulo fez a mesma coisa. Nova York, então, fechou a política de bônus. O Estado de São Paulo mantém a política de bônus. Ou seja, a evolução da ideia de bônus em São Paulo é a mesma daquela de Nova York. Como estamos fazendo diferente de Nova York? Como é essa diferença de Nova York? Eles também fazem cálculo de nível socioeconômico. Não fomos nós que inventamos isso. Nível socioeconômico é básico em qualquer pesquisa da área educacional. Não é uma inovação brasileira. Aliás, nós aprendemos isso com os americanos.

Diante da percepção dos dois teóricos, aqui colocadas em discussão, concordamos com o pensamento defendido por Freitas (2013) no tocante à questão da ética que deve ser considerada elemento de relevância na implantação de políticas públicas educacionais, pois o alargamento dessas políticas podem gerar efeitos irreversíveis nos sistemas públicos de ensino brasileiro e, nessas circunstâncias, o risco de acreditar que vai dar certo, sem que se tenha uma garantia mínima é atestar uma falta de compromisso ético com a educação pública do Brasil.

Considerações Finais

Neste artigo, foi abordado o movimento de adoção das políticas públicas de responsabilização e bonificação em âmbito educacional. Mediante o que foi exposto consideramos que a política de responsabilização educacional traz consigo a política de bonificação, políticas estas que estão sendo implantadas na educação pública brasileira.

É notório que a adoção de tais políticas no contexto da nossa educação é resultado da influência de outros países, entretanto, percebemos que estes mesmos países não podem ser adotados como exemplo de sucesso dessas políticas, pois, como foi apontado, países pioneiros

na sua implantação, como é o caso dos EUA e da Inglaterra, perceberam que os resultados não ocorreram conforme o esperado, no contexto educacional. Assim, não podemos deixar de nos preocupar, já que o motivo que levou o Brasil a adotar a política de responsabilização educacional é semelhante ao motivo que movimentou os países citados.

Não podemos perder de vista também a presença de elementos como responsabilização, meritocracia e privatização que irão embasar o que se chama de “neotecnicismo”, movimento que visa reafirmar e convencer de que o privado é melhor que o público, de modo que os problemas da coisa pública estariam na sua (má) gestão. Nessa discussão, aponta-se também para a ideia da meritocracia e, quanto a esse elemento, atentamos para destacar que não se faz viável atribuir apenas a este aspecto o sucesso ou não de um sujeito.

Findamos por apontar a necessidade de maiores discussões e reflexões no processo de adoção e implementação de determinadas políticas públicas educacionais, principalmente quando estas já foram aplicadas em outros lugares e não contam com exemplos de êxito. A revelia dessas preocupações, redes de ensino em âmbito estadual e municipal no Brasil estão implantando, ao seu modo, tais políticas, como é o caso da rede municipal de ensino público do município de Rio Branco, no Estado do Acre, o que merece maiores investimentos em pesquisas empíricas que possam revelar tais experiências, o que não poderá ser feito por ora, dado os limites deste artigo.

Referências

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

_____. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

_____. **Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2719>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BURTON, G. **Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 13-26.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Caderno de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

FRIGOTTO, G. **Capital Humano**. In: Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. – 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf> 03 DE ABRIL 2019> Acesso: abr. 2019.

HÖFLING, E.M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 15-48.

LIMA, I.G.; GANDIN, L.A. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação**: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.

MARTINS, E.M. **Todos Pela Educação**: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo-SP, Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, D.A. **Nova Gestão Pública e governos democrático-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OSHIRO, C.H.; SCORZAFAVE, L.G.; DORIGAN, T.A. **Impacto sobre o Desempenho Escolar do Pagamento de Bônus aos Docentes do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo**. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, v. 69, n. 2 / p. 213/249. Abr-Jun. 2015.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. **Avaliação e responsabilização pelos resultados**: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

Recebido em 25 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.