



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUALIDADE TOTAL E POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL IMPLANTADA PELA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO
ENSINO (SEDUC) NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Lisa Camila do Nascimento

MANAUS-AM
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LISA CAMILA DO NASCIMENTO

QUALIDADE TOTAL E POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL IMPLANTADA PELA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO
ENSINO (SEDUC) NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Nascimento, Lisa Camila do.

C274f

Qualidade total e política de bonificação: uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) no município de Manaus. Manaus: UFAM, 2014.

118 f.; s/il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2014.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Qualidade Total 2. Política de Bonificação
3. Política Educacional I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 381(892.4)(043.5)

LISA CAMILA DO NASCIMENTO

QUALIDADE TOTAL E POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL IMPLANTADA PELA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO
ENSINO (SEDUC) NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Marcelo Bastos Seráfico de Assis Carvalho – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Dedico este trabalho:

À minha mãe Raimunda Nonata de Sousa Nascimento que me alfabetizou e desde cedo me ensinou o valor da educação.

Ao meu pai José Tales do Nascimento que sempre me ensinou desde pequena a lutar e a não aceitar as injustiças do mundo.

Aos meus sogros, Marciana de Sousa Maia e Sival Alexandre Maia, pelo grande apoio e pelas orações.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu força para prosseguir, mesmo diante das dificuldades que se apresentaram.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, por ter me acolhido num momento delicado, professora ímpar, que contribuiu enormemente com o meu crescimento profissional, sendo uma referência na educação e na minha formação.

Aos professores do Programa, em especial, ao professor Dr. Jorge Gregório da Silva (in memoriam) que foi meu orientador no primeiro ano do mestrado.

Ao Manoel Jairo Maia, que desde o início me incentivou a fazer o mestrado, acreditou no meu potencial, sendo muito companheiro e compreensivo.

Aos colegas da turma de 2011, que contribuíram nas discussões das temáticas, em especial, à Ana Cecília Marques de Oliveira, Jucimara Canto Gomes, Luciana de Lima Pereira, Mirna do Carmo Ribeiro Ordones, Raimunda Moreira da Silva, Roselene de Paula Gomes Moraes, Valciney Ramires Medeiros e Waldemar Moura Vilhena Junior, que foram muito companheiros durante o mestrado.

Aos professores dos diversos movimentos dos trabalhadores da educação, que juntos estamos aprendendo que é necessário lutar por valorização, por justiça, pela educação pública e de qualidade.

À minha sobrinha e afilhada, Maria Camila do Nascimento Lohan, que me inspira e enche nossa casa de felicidade.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

Os trabalhadores produzem riqueza, aumentam a produção de bens, mas não podem consumi-los. Desenvolvem novas riquezas, mas são relegados à formação de um exército de reserva ou vivem as mazelas do trabalho precário. Mas, somente os trabalhadores serão capazes de “criar um mundo novo, revelar a nova vida, recordar que existe um limite, uma fronteira para tudo, menos para o sonho humano”. Moldar com as mãos o mundo, revelar com os olhos a vida, recordar nos sonhos aquilo que virá.

(SEBASTIÃO SALGADO, 2010).

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CONAE – Conferência Nacional de Educação
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEAM – Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado do Amazonas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FMI – Fundo Monetário Internacional
GQT – Gerência da Qualidade Total
HTP – Hora de Tempo Pedagógico.
MEC – Ministério da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PQT – Programa de Qualidade Total
QT – Qualidade Total
SAEB – Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica
SAP_s – Structural Adjustment Programmes
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PSS – Processo Seletivo Seriado
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tópico I: Procedimentos de Leituras.....	66
Tabela 2 – Tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.....	66
Tabela 3 – Tópico III: Relação entre Textos Tabela 4 – Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola no território brasileiro (2005-2012).....	66
Tabela 4 – Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do Texto.....	67
Tabela 5 – Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.....	67
Tabela 6 – Tópico VI: Variação Linguística.....	67
Tabela 7 – Distribuição das premiações por zonas em escolas da SEDUC do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano.....	83
Tabela 8 – Distribuição das premiações por zonas em escolas da SEDUC do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano.....	84
Tabela 9 – Escolas premiadas X zonas.....	85

RESUMO

A pesquisa tem por tema Qualidade Total e Política de Bonificação: uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no Município de Manaus. Introduzindo a temática Política de Bonificação, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a concepção teórica que norteia a política de bonificação implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), no município de Manaus. Trata-se de um trabalho que busca compreender a raiz da bonificação e seus principais interesses, além de refletir sobre o Movimento da Qualidade Total, enquanto filosofia administrativa de melhoria contínua da qualidade, que desde a década de 1990 vem migrando para o sistema educacional, trazendo não apenas técnicas, métodos e conceitos da administração empresarial, mas, sobretudo, a concepção de qualidade arraigada nos preceitos industriais, que privilegia o resultado e não o processo. Em razão disso, se faz necessário compreender a implantação da política de bonificação e seus pressupostos teóricos, bem como analisar a concepção dos docentes, pedagogos, gestores e gerentes sobre essa política. Logo, torna-se pertinente analisar a política de bonificação, assim como a qualidade total, pois ambos fazem parte da atual política educacional implementada pelo Estado neoliberal, desnudando seus principais objetivos com a educação. O trabalho está orientado dentro de uma abordagem qualitativa, sendo sustentado pela epistemologia do materialismo histórico dialético que compreende a educação a partir de múltiplas determinações, inserida num movimento contraditório e conflitante. O trabalho parte da concepção de que o passado pode contribuir para compreender o atual cenário educacional, assim como as políticas públicas engendradas pelo Estado. Está estruturado dentro de uma postura metodológica que busca entender a educação no interior da totalidade social articulando as dimensões históricas, econômicas, políticas e sociais.

Palavras-chave: Qualidade Total. Política de Bonificação. Política Educacional.

ABSTRACT

The present study is subject Total Quality Policy Rebate: an analysis of educational policy implemented by the State Secretariat for Education and Quality of Teaching (SEDUC) in Manaus. Introducing the theme Policy Rebate, this paper aims to analyze the theoretical framework that guides the subsidy policy implemented by the State Secretariat for Education and Quality of Teaching (SEDUC), in Manaus. It is a work that seeks to understand the root of the bonus and his main interests, and reflect on the Total Quality Movement, while management philosophy of continuous quality improvement, which since the 1990s has been migrating to the educational system, bringing not only techniques, methods and concepts of business administration, but especially the design of industrial quality rooted in the precepts that focuses on results and not the process. For this reason, it is necessary to understand the implementation of the subsidy policy and its theoretical assumptions as well as to analyze the concept of teachers, educators and managers about this policy. Therefore, it is pertinent to examine the policy of subsidy, as well as overall quality, because both are part of the current educational policy implemented by the liberal State, baring its main objectives to education. The work is oriented within a qualitative approach guided by historical materialism dialectical epistemology which comprises education from multiple determinations, on a motion contradictory and conflicting. The work starts from the conception that the past can help to understand the current educational setting, as well as public policy engendered by the state. Is structured within a methodological approach that seeks to understand education within the social totality articulating the historical dimensions, economic, political and social.

Keywords: Total Quality. Policy Rebate. Educational Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1 A CONCEPÇÃO TEÓRICA QUE NORTEIA A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO DOS DOCENTES: O CAPITAL VAI À ESCOLA.....	22
1.1 A crise do capitalismo: a reestruturação do processo produtivo como estratégia sair da crise.....	22
1.2 Políticas Neoliberais e o Ajuste do Estado: alguns aspectos das políticas neoliberais e seus desdobramentos na educação.....	34
1.3 A implementação da Qualidade Total na Educação: os pressupostos da Qualidade Total como norteadores para a qualidade da educação.....	40
CAPÍTULO 2	
2 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC) NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS.....	48
2.1 Dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC): locus irradiador da política de bonificação no Município de Manaus.....	48
2.2 Os marcos históricos e conceituais da Avaliação: para além do valor semântico da avaliação.....	58
2.3 Política de Avaliação da Educação Básica: a face oculta das avaliações em larga escala no Brasil.....	69
CAPÍTULO 3	
3 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES, GESTORES, PEDAGOGOS, COORDENADORES DISTRITAIS, APOIO E ASSESSORES PEDAGÓGICOS SOBRE A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	76
3.1 Política de Bonificação: o que dizem os trabalhadores da educação?.....	76
3.2 Qualidade da educação e as condições dos trabalhadores da educação da SEDUC..	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE.....	112
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz para a arena de debates, a Política de Bonificação e o Movimento da Qualidade Total, processos oriundos do campo empresarial e que hoje estão muito presentes no ambiente escolar. De acordo com o discurso dominante, a escola pode melhorar seu desempenho a partir da adoção de estratégias do ramo empresarial e industrial, o que passamos a refutar embasados nos dados empíricos da pesquisa.

No que tange a bonificação dos trabalhadores da educação, esse processo já se deu em outros momentos históricos e países, como nos apontou Cassettari (2013), ao dizer que no ano de 1862, na Inglaterra, houve a implementação dessa política e que foi exportada para diversos países, como México, Chile e Índia. Na contemporaneidade, o pagamento por performance foi resgatado pelos Estados Unidos e o Brasil passou a adotar esta estratégia na educação.

O movimento da qualidade total foi implementado no Japão como estratégia de elevar a produtividade das indústrias japonesas. De acordo com Silva (2001), a qualidade total é uma ideia administrativa implantada no Japão como estratégia para resgatar a economia japonesa no pós segunda guerra. Esse movimento também está presente no contexto educacional, como veremos neste trabalho, sendo um processo que apresenta inúmeras questões para serem debatidas.

Apesar da distância em tempos e espaços, a política de bonificação e o movimento da qualidade total fazem parte do atual cenário da política educacional brasileira, pertencendo ao cotidiano dos trabalhadores da educação no município de Manaus. No bojo desse debate, a política de bonificação e o movimento da qualidade total são anunciados como uma resposta à crise educacional, mas precisamente ao problema da má qualidade da educação pública, numa visão de que a adoção destas estratégias visa promover um ensino de qualidade.

Nesse sentido, o discurso oficial é de que os trabalhadores da educação precisam de uma motivação para desenvolver melhor suas atividades, para tanto, o bônus se constitui um

ingrediente a fim de estimular os trabalhadores da educação a cumprirem seus trabalhos com qualidade. Aliado a isso, encontramos a Qualidade Total, que traz inúmeros elementos que visam, sobretudo, focar ações na gestão escolar e também nas atitudes e práticas dos trabalhadores da educação. Dessa forma, para o Estado a qualidade da educação tem que adotar mecanismos empresariais e industriais.

É preocupante o significado em pagar bônus aos trabalhadores da educação e a adoção de métodos e técnicas de gerenciamento como formas de se promover educação pública de qualidade, como se a qualidade da educação dependesse tão somente da escola e do professor, o que nos leva a depreender que a política educacional emanada do Estado tem ratificado que o problema da má qualidade do ensino está na escola e os trabalhadores da educação são os atores que distorcem o processo ensino/aprendizagem, reforçando pelas ações esse pensamento.

O discurso dominante sobre qualidade da educação é permeado pela lógica empresarial e esse mecanismo inculca que os trabalhadores podem desenvolver melhor suas atividades sendo motivados por bônus e por técnicas gerenciais como o CCQ (Círculo de Controle de Qualidade), ISO 9000, ISO 14000 e o Programa 5S. Estas estratégias visam formar um trabalhador mais eficiente e executor de ações previamente planejadas por outros, principalmente por profissionais da área da administração e da psicologia empresarial.

Em Manaus, as escolas da rede estadual de ensino passaram a se adequar ao Programa da Qualidade Total (PQT) a partir da Implantação e Certificação do Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001:2008 (AMAZONAS, 2012), do Programa 5S (Senso de Saúde e Higiene, Senso de Autodisciplina, Senso de Arrumação, Senso de Utilização, Senso de Limpeza). De acordo com Saraiva (2004), estes programas foram inseridos fortemente nos espaços escolares e continuam sendo comprados e implantados pelas Secretarias de Educação.

Não apenas isto, a política de bonificação dos trabalhadores da educação tem a concepção de que qualidade da educação pode ser alcançada com premiações. Todavia, o que podemos perceber é que essas ações visam responsabilizar os trabalhadores da educação e a escola pela crise na área educacional a partir da concepção de que os problemas educacionais são resultados da má gestão e da falta de motivação e de que a qualidade depende desses fatores. Nesse sentido, nos cabe refletir sobre a política educacional implementada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no município de Manaus.

O discurso da qualidade da educação presente tanto na política de bonificação quanto no movimento da qualidade total nos fez refletir sobre tais, principalmente no sentido de compreender ambos, de buscar conhecê-los com mais profundidade. A literatura educacional

tem apontado algumas questões para refletir, como a citada por Campos (2011) que diz que a qualidade da educação está fortemente marcada pela concepção do movimento da qualidade total cuja função é elevar a produtividade para melhorar os lucros das grandes corporações.

No que tange a educação, a qualidade total promove mudanças na postura e no comportamento dos profissionais da educação, que passam a seguir com mais facilidade as orientações das secretarias, tornando-se trabalhadores mais produtivos e menos questionadores de suas condições de trabalho. Dessa forma, eleva-se a produtividade na escola a baixo custo.

Nesta pesquisa buscamos analisar a concepção teórica que norteia a política de bonificação implantada pela SEDUC no Município de Manaus, compreendendo o processo de implantação dessa política, assim como analisar a concepção dos trabalhadores da educação, docentes, pedagogos, gestores, coordenadores distritais, apoio e assessores pedagógicos sobre o objeto de estudo.

O discurso da qualidade na perspectiva do Estado é contraditório ao que a classe trabalhadora vem almejando, pois a mesma há décadas busca valorização por meio de condições de trabalho e remuneração. Mas, na contramão, o Estado emprega outro modelo de qualidade que não atende as reivindicações da classe trabalhadora. Em se tratando de uma sociedade capitalista, a escola como parte da totalidade social, não está alheia das interferências do capital que busca em outros ambientes produzir e reproduzir a mais valia, por outro lado, luta para construir seus próprios processos de qualidade. A escola é o palco da luta de classes (SAVIANI, 2005).

O movimento da qualidade total adota estratégias que mudaram a forma de administrar as empresas, incorporam também conhecimentos da área da psicologia, como sustentáculo de apreensão psicológica dos trabalhadores, de ocultar o processo de exploração sofrido por ele. Esse movimento que até então se dava nas indústrias, migrou para outras instituições, e hoje está presente também no campo educacional com a proposta de melhorar com a qualidade da educação. Vale destacar que, a qualidade total parte do pressuposto de que a escola pode funcionar e melhorar a qualidade assim como aconteceu nas indústrias. Mas, isto não significa dizer que houve melhoria nas condições de vida do trabalhador.

Nesta perspectiva, a escola pública passa a funcionar de acordo com os pressupostos empresariais, sendo que a concepção de qualidade é delineada em programas oriundos do campo empresarial, qualidade total, programa 5s e CCQ (Círculo de Controle de Qualidade). Para tanto, a escola passa a utilizar conceitos, como motivação, empreendedorismo, liderança, competitividade, com vistas a formar um indivíduo para o mercado de trabalho. Desse modo,

os objetivos e finalidades da educação que dentre outros deveria formar pessoas críticas, reflexivas, que questionem a realidade, interferindo nela, promovendo a transformação de uma sociedade opressora em emancipada, acaba ficando muito mais alinhada à lógica do capital que pensa a educação como formação de mão de obra. Aqui nos propomos a desvelar esta estratégia como mais uma tática do grande capital que visa entre outras, frear a luta de classe e transferir para o trabalhador a responsabilidade pela crise educacional.

É justamente neste ponto que entendemos que a lógica do capital está presente na política educacional, pois provocam inúmeras transformações sobre os fins da educação, da função social da educação, da escola e de todo o trabalho pedagógico. De fato, a matriz destes processos é o ramo empresarial e industrial, notadamente o próprio capital, que emprega estratégias diversificadas. Esses pressupostos foram concebidos pelo capital, para os trabalhadores da educação e vieram com o propósito de “contribuir” com a qualidade da educação pública.

Reconhecendo que educação de qualidade perpassa pelo trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da educação e que este contribui no desenvolvimento físico, intelectual, social dos estudantes, por outro lado, há de se reconhecer que as condições concretas das escolas, as próprias condições de vida dos trabalhadores e as condições de trabalho, são aspectos de grande relevância para a apreensão a que qualidade o Estado está se referindo, pois a precariedade em que se encontram e funcionam as escolas, seja nas dimensões pedagógicas à estruturais, retrata que ainda não superamos questões básicas.

No contexto dessas orientações gerais, nos propomos esmiuçar os reais interesses ocultos nessa política, de modo a expor as contradições existentes, as ideologias presentes, o aparato estatal e o escamoteamento das contradições. Foi justamente a partir dessas contradições vivenciada na escola que fomos delineando os caminhos da pesquisa. As contradições partiam inicialmente quando percebemos que, justamente os sujeitos que estão na escola, não decidem questões como o currículo, a remuneração dos docentes, quantidade de alunos em sala, formação inicial e continuada, material didático, programas de avaliações, dentre outros.

A política educacional no Brasil inscrita dentro do movimento contraditório e conflitivo da sociedade capitalista não se resume a leis, ela é resultado da própria luta de classe, tendo concepções que nem sempre estão articuladas com os interesses da classe trabalhadora. Sobre as contradições Konder (2008, p. 10) diz que “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Esta relação contraditória se espalha em todos

os ramos da sociedade, pois como mostra a pesquisa, há trabalhadores em conformidade com a política de bonificação, entretanto, encontramos sujeitos que perceberam suas deformações.

Nesta perspectiva, é pertinente investigar os pressupostos teóricos que norteiam a política de bonificação, buscando desvelar suas contradições, compreendendo a implantação dessa política e a concepção dos trabalhadores da educação sobre a mesma.

A escolha do tema passa pelo núcleo de nossa vivência, pois ouvíamos muito sobre qualidade da educação, seja nas escolas, como nas formações. Esse processo de construção se tornou ainda mais forte no momento em que ficamos sabendo que a SEDUC pagaria prêmios aos trabalhadores da educação. A partir disso, iniciaram algumas inquietações sobre as condições das escolas, pois como professora da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), desenvolvíamos as atividades numa escola que funcionava num galpão, com salas divididas com folhas de compensado, sem divisória na parte superior, sem biblioteca, com carências mais elementares como água, por exemplo. A escola está localizada num bairro considerado “zona vermelha”, com elevados índices de violência e criminalidade.

A partir dessas inquietações primeiras, questionávamos: como as escolas conseguiriam ganhar prêmios nas condições em que se encontram, com tantos problemas e necessidades? Contudo, ao longo desta pesquisa construímos outras questões norteadoras no intuito de apreender de forma mais ampla o tema proposto. Nesta perspectiva, nos indagamos: Qual a concepção teórica que norteia a política de bonificação nas escolas públicas da rede estadual no município de Manaus? Como a política de bonificação foi implantada pela SEDUC? Qual a concepção sobre a política de bonificação dos trabalhadores da educação, isto é, docentes, pedagogos, gestores, coordenadores distritais apoio e assessores pedagógicos?

No âmbito da produção científica, este trabalho pode contribuir no aprofundamento das questões relativas à política educacional implementada no Estado do Amazonas por meio da SEDUC, problematizando a política de bonificação e o movimento da qualidade total. Justificamos o trabalho pela responsabilidade em pesquisar alguns dos desafios amazônicos, a política educacional no contexto amazônico, corroborando para a ampliação dos debates e discussões a cerca desta problemática.

Nossa temática nos encaminhou para uma abordagem qualitativa e orientada pelo materialismo histórico dialético, por acreditarmos que este, explica a realidade de forma totalizada, bem como possui esquemas explicativos, cujo princípio é a matéria, o concreto, o real, isto é, as relações sociais estabelecidas. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a realidade é material e contraditória, logo a política de bonificação tem sua materialidade e contradições.

A dialética no entender de Frigotto (1997), situa-se no plano da realidade, da concretude, no plano histórico, sob a forma de trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Não apenas isto, mas esta situada na própria história, sendo que na concepção dialética a história só existe pela existência do homem e para que o homem exista, são necessários condições para viver, ao construir tais condições para sua sobrevivência, o homem realiza seu primeiro ato histórico. Para Marx e Engels (2007, p. 50):

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumpridos todos os dias e á todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens.

O pesquisador é um homem do seu tempo que está imerso na história da sua época. A história não existe sem o homem, nem o homem existe sem a história. Nisso, Lowy (2010, p. 76) conclui:

Portanto, não existe conhecimento da história desde fora, quero dizer, ninguém está fora do rio da história, olhando para ele de suas margens. Todo observador está imerso no curso da história, nadando, navegando em um barco neste curso tempestuoso da história, ninguém está fora.

Assim, esta pesquisa buscou retratar os aspectos históricos e contraditórios da política de bonificação e da qualidade total. A opção por esta metodologia deu-se em função de que é necessário adentrar à raiz do problema de forma total, isto é, articulada aos processos políticos, econômicos, históricos e sociais, portanto dentro de uma totalidade, não de forma estática, mas dinâmica, divergente e com interesses contraditórios. Acreditamos que a decisão metodológica ao se mostrar articulada ao contexto real para além dos dados quantitativos e da aparência, possibilitou-nos adentrar ao cerne do problema.

A educação, enquanto um ato político de reflexão-ação, ação refletida sob o olhar o materialismo histórico dialético concebe que dentro de uma mesma realidade há interesses antagônicos, protagonizados por sujeitos de classes sociais díspares. Ao investigar o objeto, estamos situando-o numa relação texto e contexto, sob múltiplas determinações e, principalmente, com o modo de produção capitalista e suas conexões com a educação. No universo educacional, a educação é parte que tem relação com o todo, estando imbricados mutuamente parte/todo. Nesse quadro, a escola que é parte que desempenha o papel de

mediação, de elo que articula seus processos com o todo, que é a estrutura sócio-política, econômica e ideológica. A categoria mediação indica que nessa relação todo/parte há disputa de interesses antagônicos, pois há diferentes visões de mundo.

Contudo, é na prática educativa que se efetiva na escola a qual é alvo de uma disputa de interesses antagônicos, a mediação do trabalho escolar, pode favorecer a ótica dos dominados. O modo de produção capitalista desarticula, separa a instituição escola da instância macroestrutural, ou seja, isola, como se cada um fosse autônomo. Segundo Cury (2000, p. 44):

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade.

Para o propósito deste trabalho foi realizado levantamento bibliográfico, análises dos seguintes documentos: O Decreto nº 27.040/2007 e o Decreto nº 28.164/2008, que dispõem respectivamente sobre o Prêmio Escola de Valor e Do Prêmio ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, o Edital de Seleção das Escolas da Capital do Estado do Amazonas para Implantação e Certificação do Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001:2008 (AMAZONAS, 2012) e a Apresentação dos Resultados do IDEAM 2011 (AMAZONAS, 2012). Utilizamos Bardin (2001) para analisar os documentos, seguindo o tratamento dado pela autora que denomina de pré análise, categorização, interpretação e inferências.

Para desenvolver esta pesquisa, adotaremos a pesquisa de campo para compreender o ponto de vista dos sujeitos, “Pesquisar dentro do mundo dos sujeitos da investigação, porém o pesquisador continua a estar do lado de fora” (BOGDAN E BIKLEN 1994, p. 113). O campo é o lugar natural onde acontecem os processos, onde se coleta informações no ambiente em que os sujeitos vivem, trabalham, estão reunidos, relacionando-se. Na visão Bogdan e Bilklen (1994, p. 113):

No campo encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos, no território destes- escolas, recreios outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam à suas tarefas cotidianas.

A pesquisa foi feita nas escolas das zonas, sul, centro-sul, oeste, centro-oeste, leste e norte, sendo que foi selecionada (01) uma única escola de cada zona. Todas as escolas

selecionadas receberam prêmio Escola de Valor, principalmente e o Do Prêmio ao Cumprimento de Metas da Educação Básica. Em cada escola, entrevistamos 03 (três) profissionais, sendo 01(um) professor, 01 (um) pedagogo e 01(um) gestor. Além disso, entrevistamos 02 (dois) coordenadores distritais e 02 (dois) assessores pedagógicos e 01 (um) apoio pedagógico. Os sujeitos da pesquisa foram ao todo 23 (vinte e três).

A razão pela qual estes profissionais foram selecionados se deu pelo fato de analisar a concepção destes sobre a política de bonificação, suas leituras, bem como por estar diretamente envolvido com as premiações. Para nós é importante conhecer, compreender o olhar destes profissionais, seu ponto de vista. Os instrumentos capazes de expressar nosso objetivo com a pesquisa foi a entrevista do tipo semi estruturada, um tipo de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Uma das grandes vantagens da entrevista reside no fato que “oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz; registro de reações, gestos, etc.” (IDEM, p. 97).

As informações foram colhidas no próprio local de trabalho, de forma direta, onde tivemos a oportunidade de ficar face a face com os sujeitos, refletindo não apenas sobre as respostas, mas o comportamento dos sujeitos. Para Chizzoti (1991, p. 57) “com a entrevista pretende colher informações diretas. É, pois, um diálogo preparado com objetivos e uma estratégia de trabalho”. Para tanto, foi selecionada a entrevista semiestruturada em virtude de possibilitar um diálogo “livre” sobre o tema.

Quando falamos de diálogo livre, pretendemos deixar claro que há planejamento, organização e roteiro, todavia, é mister acentuar que a pesquisa nas ciências sociais e todo trabalho de investigação no decorrer da pesquisa, como cita Gamboa (1997), o pesquisador altera o ambiente pesquisado, e se altera também, passando por transformações. Por isso que a entrevista semiestruturada, em virtude de ser flexível, pode trazer melhores resultados.

Na entrevista semiestruturada temos certa liberdade para adaptar as perguntas à determinada situação, incluindo outras perguntas, podendo explorar mais amplamente as respostas. É uma conversa informal que possui um roteiro, mas que não é fechado, assim define Lakatos e Marconi (1999).

Segundo Triviños (1987), pela entrevista semiestruturada muitas questões vão surgindo no decorrer à medida que se recebem respostas dos entrevistados. É a oportunidade de explorar as respostas dos entrevistados, através dos detalhes. Esses detalhes podem ser através do comportamento, pois “quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem escrita” (BODGAN e

BILKLEN, 1994, p. 156). De posse das informações coletadas, em diálogo com o cabedal de autores que orientaram a pesquisa, analisamos as respostas.

Este trabalho está organizado em três capítulos correspondentes a três questões norteadoras. O primeiro capítulo sob o título “A concepção teórica que norteia a política de bonificação dos trabalhadores da educação: o capital vai à escola”. É o momento que discutimos o próprio movimento do capital, as suas crises, o processo de reestruturação produtiva, a política neoliberal, além do movimento da qualidade total. Neste capítulo buscamos expor o entrelaçamento que há entre o capital com a política educacional.

No segundo capítulo “A implantação da política de bonificação pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) nas escolas da rede estadual no município de Manaus”, buscamos evidenciar o processo de introdução da política de bonificação, origens, desdobramentos e sua estreita relação com a política de avaliação em larga escala da educação básica. Nesse sentido, abordamos o papel da avaliação e seus significados numa sociedade capitalista, além de discutir uma avaliação para além de exames e provas.

O terceiro capítulo intitulado “A concepção dos docentes, gestores, coordenadores distritais, pedagogos apoio e assessores pedagógicos sobre a política de bonificação”. Neste capítulo analisamos como essa política é vista pelos trabalhadores da educação. Trouxemos também para nos auxiliar, tabelas, além de discutir os aspectos relacionados à qualidade da educação e as condições de trabalho dos trabalhadores da educação da SEDUC.

Remetemos, por último, a nossas considerações sobre o estudo e apontamos que a política de bonificação não promove qualidade na educação pública, pois não se pode avançar responsabilizando trabalhadores e estudantes pela má qualidade do ensino, ao contrário, é necessário o Estado assumir essa responsabilidade, por meio de financiamento público que leve em conta o custo aluno qualidade e não o IDEB.

A política educacional implementada pela SEDUC com a adoção de mecanismos do campo dos negócios como a qualidade total e a política de bonificação, não está ancorada com os anseios e com as expectativas da classe trabalhadora que em pleno século XXI ainda não possui direitos básicos como auxílio transporte. Como poderia esta política ser de qualidade total, se estes trabalhadores desenvolvem suas atividades em salas com até 50 alunos? Como poderia ser de qualidade com o trabalho docente precarizado?

CAPÍTULO 1

1 A CONCEPÇÃO TEÓRICA QUE NORTEIA A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO DOS DOCENTES: O CAPITAL VAI À ESCOLA

1.1 A crise do capitalismo: a reestruturação do processo produtivo como estratégia para sair da crise

Ao falarmos da concepção teórica que norteia a política de bonificação é conveniente compreender como se deu esse processo no aspecto histórico e político decorrente do movimento de acumulação do capital e suas sucessivas crises que impulsionam transformações no mundo produtivo, por conseguinte, no universo da educação, dado as imbricações entre o trabalho e a educação. Com efeito, a política de bonificação está associada à questão da qualidade da educação, pois parte do pressuposto de que o bônus promove mudanças na postura dos trabalhadores da educação que passam a trabalhar mais para terem esse acréscimo no salário, sem que incorpore tais benefícios.

O perfil de qualidade da educação depende do Estado e das políticas educacionais desenhadas por ele. O Estado, por sua vez, não decide sozinho, não é autodeterminado; sua política é decorrente das múltiplas determinações, principalmente com o complexo mundo do modo de produção capitalista, que entra em crise, que transforma a base de produção, que elabora e executa teorias, como o Neoliberalismo, a Gerência da Qualidade Total (GQT) e impõe ao mundo suas diretrizes.

Por conta disso, “não é possível, portanto compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17). Desse modo, é pertinente analisar o modo de produção capitalista em sua totalidade no decorrer da própria história, buscando desde sua gênese, desenvolvimento e as crises que lhe são inerentes. Compreender o capitalismo e seu

movimento implica em desamarrar seus próprios nós, desmistificá-lo como um processo isolado que afeta somente o setor econômico, que tem um fim em si.

O capitalismo não é um sistema inerte que funciona à parte das demais esferas que compõe a sociedade, pelo contrário, tem um alcance além da própria economia, afetando e alterando outros setores considerados não econômicos como a saúde, cultura, a política, bem como a educação.

A concepção de que o capitalismo sempre existiu, como se fosse o único modo de produção tem sobressaído ao longo da história, transformando a origem do capitalismo como algo de natural, próprio da natureza humana, em que o homem sempre teve essa forma racional de pensar a propriedade. Tratar da natureza histórica do capitalismo significa compreender as condições do surgimento do capital.

A simples concepção de que o capitalismo é uma forma natural da sociedade, torna essa questão um tanto quanto complexa, pois de modo algum foi sempre assim. Particularmente, no decorrer da própria gênese do capitalismo, houve formas não capitalistas de produção, em que predominava um modelo de produção comunal, no sentido de que toda a comunidade usufruía do que era produzido. Segundo Wood (2001, p. 90):

Na Inglaterra do século XVI as concepções de propriedade baseavam-se no direito comunitário às terras, direito à concessão de títulos aos camponeses que empregavam vários modos de regular o uso da terra, desenvolviam determinada práticas de manuseio, cujos frutos eram distribuídos de maneira igualitária entre seus membros.

Contudo, no século XVII e XVIII, esses direitos passaram a ser contestados, havendo uma brutal mudança na concepção de propriedade desencadeada pela ascensão política da burguesia que passa a se apropriar dos meios de produção, isto é, das terras e ferramentas transformando essencialmente as relações de produção.

O capitalismo não é uma consequência natural e inevitável, é um fenômeno social, resultado da transformação nas relações sociais de propriedade. É um sistema que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posse, obrigados a vender sua mão de obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência. É justamente na relação entre o capitalista, entre os detentores dos meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho, que os capitalistas extraem a mais-valia, o lucro. A força de trabalho é a espinha dorsal do modo de produção capitalista.

Segundo Wood (2001, p. 12), “o capitalismo é um sistema em que os bens e os serviços inclusive às necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado”. Na sociedade capitalista as relações são marcadas por busca constante de mais-valia, de lucro, o único objetivo é o lucro, pois “quando os capitalistas não tem lucro a crise estoura” (HARVEY, 2011, p. 30). Essas são as questões que assinalam a análise sobre a crise do capitalismo que só pode ser entendida no conjunto das relações sociais, no antagonismo entre duas classes sociais díspares, a burguesia e o proletariado, ou de outra forma o capitalista e o trabalhador.

Para Ribeiro (2008, p. 96) “a crise do capitalismo decorre da não acumulação, no momento que o processo de acumulação se retrai, deflagra-se a crise”. A crise mundial tem na acumulação capitalista a gênese do problema, ocorre não pela escassez, mas pela abundância dos produtos no mercado. Nela os preços, ao invés de subirem, caem. Não se trata de crise de consumo, ou produção, mas crise de acumulação de capital, pois se os preços caem, a base de lucratividade é afetada, e o capital não se acumula, estando, assim, em crise.

Sobre a crise, Harvey (2011, p. 65) afirma que:

As crises são por assim dizer, os racionalizadores irracionais de um capitalismo sempre instável. As crises são de fato, não apenas inevitáveis, mas também necessários, pois é a única maneira em que o capitalismo se inova, com novas estratégias para permanecer o movimento de acumulação.

A ideia fundamental é que a crise do capitalismo mostra um desequilíbrio dinâmico desse sistema que alcança níveis de instabilidade não apenas econômica, mas, sobretudo, social com elevação do desemprego e da miséria. Seus impactos são sentidos muito mais pelos pobres do que propriamente pelos donos do capital, uma vez que há cortes nos gastos públicos, deixando áreas essenciais como saúde, educação, segurança desassistida pelo Estado, como vem acontecendo atualmente na Grécia¹. Eis então que o capitalismo é um sistema devastado que continua excluindo, marginalizando as maiorias excluídas em benefício de um punhado de privilegiados que possuem tudo.

¹ Crescem os casos de abandono de crianças e de desnutrição infantil, o desemprego bate na casa dos 20%, as camas dos hospitais foram reduzidas em 40%, alunos não receberam livros escolares e cidadãos deficientes, inválidos portadores de doenças raras tiveram subsídios e medicamentos cortados nível Disponível www.cartamaior.com.br. Acesso em 20/02/2012, às 21h32min.

Para Frigotto (1995, p. 62), “a crise advém do próprio caráter contraditório do processo capitalista de produção. A crise tem a mesma gênese estrutural, mas que cada período traz uma materialidade específica”. Saviani (2005, p. 23) considera que “as crises cíclicas do capital são alternadas passando por diferentes estágios, que impulsionam alternadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros”. Ela é recorrente no cenário mundial, distribuída de forma desigual pelo mundo. Nessa perspectiva, a crise é de longas datas é inerente à lógica do capitalismo, sendo uma de suas características.

A grande questão é que mesmo com a crise do capital, há economias que se desenvolvem e outras que não, o que demonstra a própria contradição do capitalismo que não promove desenvolvimento para todos. O ponto chave disso reside na contradição imanente do capital que promove desenvolvimento para uns e exclusão da maioria.

Conforme o exposto, a crise do capitalismo não pode ser entendida de forma isolada, desconectada da realidade social, seus desdobramentos atingem tantos os processos econômicos, como políticos e os sociais. O capitalismo não é apenas um modo de produção econômica, é também um modo de expressão da vida. Logo, os efeitos da crise do capitalismo emitem para o mundo que o modo de produção capitalista provoca convulsões sociais, que coloca em risco a sociedade com um todo, como vem sendo divulgada na atualidade, no caso grego. A crise do capitalismo tem um custo social elevado, é nessa direção que Frigotto (1995, p. 84) aponta:

A ideia de custos sociais e humano materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo desemprego e subemprego estrutural que atinge de modo diferenciado os países do Cone Norte e Sul. Os custos sociais são um capítulo desse sistema nefasto que vive em função do lucro, trabalha para si, somente si, que privilegia a motivação por lucro em detrimento da proteção dos interesses comuns.

Sem sucumbir ao simplismo, a crise do capitalismo é um fenômeno muito complexo, que decorre da não acumulação no momento em que o processo de acumulação se retrai, deflagrando-se a crise. O lucro é a razão de ser da produção capitalista. Todavia, a crise nos leva a analisar as leis que regem o modo de produção capitalista, que estão na reprodução ampliada, na concentração, acumulação e centralização que juntas constituem-se o capital.

O que depreendemos no contexto da crise do capitalismo é que, quando a acumulação é afetada, atinge também as demais esferas sociais, pois sem acumulação, não há concentração e nem centralização, haja vista que a reprodução necessita de capital para continuar acumulando. A reprodução ocorre principalmente por meio da força de trabalho, pois não é o capital que gera a riqueza, mas é o trabalho. O capital se apropria do trabalho e converte em mais-valia.

Para Cury (2000 p. 38), “o processo de produção não é só o processo de reprodução, mas também processo de produção ampliada do capital graças à incorporação real de trabalho vivo”. Pensar a reprodução dentro do processo de produção significa concebê-la não como mera repetição, uma cópia, mas uma repetição que amplia, modifica, criando novas realidades para o processo de acumulação. A reprodução necessita antes de tudo do trabalho, pois o trabalho é ao mesmo tempo um dos facilitadores e obstáculos que compromete a lucratividade das empresas.

A relação capital-trabalho tem um papel central na dinâmica da reprodução do capital. Harvey (2011) explica essa relação, ao conceber que quando há trabalhadores de reserva em demasia, muitos desempregados não se constituem um consumidor vibrante. Na outra via, trabalhadores empregados e bem remunerados, se constituem despesa para as empresas, o que diminui sua rentabilidade. É nessa contradição e nesse duelo que o capitalismo busca equilíbrio.

É nesse antagonismo protagonizado entre capitalista e trabalhador assalariado que ora o capital acumula, ora se estagna, não acumulando, sucumbindo a crise. É justamente no interior dessa relação que se pode compreender a crise, à margem da contradição trabalho-capital, pois ambos se remetem a classes sociais que lutam frontalmente pelos seus interesses. A partir da deflagração da crise forma-se uma grande massa de excluídos, que não consumindo, afetam a plena realização da mais valia, que entre outras, também pelo consumo de mercadorias.

É nesse contexto que temos que ler a intrínseca relação entre o capitalista e o trabalhador, pois no sistema capitalista a mais-valia depende da relação venda e compra da força de trabalho do trabalhador. Desse modo, o lucro do capitalista depende de condições objetivas para sua extração, que reside principalmente na força de trabalho. Marx (2011) afirma que a principal fonte de riqueza do capitalista advém do trabalhador, de sua jornada de trabalho, do processo de exploração ao qual ele é submetido e dos baixos salários pagos pelos capitalistas. Mas, quem são os capitalistas? Segundo Harvey (2011, p. 41)

Os capitalistas são aqueles que põem o processo em movimento - assume identidades muito diferentes. Os capitalistas financistas se preocupam em ganhar dinheiro emprestando a outras pessoas em troca de juros. Os capitalistas comerciantes compram barato e vendem caro. São aqueles que começam o dia com certa quantidade de dinheiro e, tendo selecionado uma tecnologia e uma forma organizacional, entra no mercado e compra as quantidades de força de trabalho e meios de produção necessários (matérias-primas, instalações físicas, produtos intermediários, máquinas, energia e assim em diante). A força de trabalho é combinada com os meios de produção por um processo de trabalho ativo realizado sob a supervisão do capitalista. O resultado é uma mercadoria que é vendida no mercado por seu proprietário, o capitalista, por um lucro.

A transformação da mais-valia ocorre através da seguinte relação comercial “[...] D-M-D, isto é, dinheiro que compra mercadoria, mercadoria que se transforma em dinheiro” (MARX, 2011, p. 179). O dinheiro resultado da venda da mercadoria que retorna ao capitalista como forma de lucro. No seio da reprodução o lucro oriundo da venda da mercadoria é alocado em diferentes setores que passam a também a gerar capital.

Assim, “o algodão comprado a 100 libras esterlinas será vendido, por exemplo, a 100 + 10, 110 libras esterlinas, portanto. A esse acréscimo ou excedente sobre o valor primitivo chamo-o de mais-valia (valor excedente)” (IBIDEM, p. 181). Desse modo, quando esse circuito não produz mais valia, o capitalismo entra em crise, uma vez que não há transformação de dinheiro em capital, e sem o capital o capitalista não acumula.

O processo de acumulação do capital é um movimento permanente ao logo do capitalismo. Na Amazônia durante o auge do período do ciclo da borracha², o processo de acumulação se dava pelas relações estabelecidas entre o seringalista e o seringueiro, e decorria a partir da mediação das casas aviadora “as casas aviadoras vendiam por 50 contos de reis, o que custava 10. O que se comprava por 5 contos de reis, vendia por 10, 15 e até 20 contos de reis para os seringueiros” (CASTRO, 1986, p. 32). Essas casas abasteciam os seringais com cachaça, farinha, carne seca, café, armas e outros.

Mas o processo de acumulação retratava enormes disparidades quanto ao modo de vida dos trabalhadores em relação ao seringalista, este enviava suas roupas para lavar na Europa, até mesmo seu charuto era confeccionado com notas de dinheiro, ou seja, a luxúria do seringalista se confrontava com a miséria dos trabalhadores “o drama dos homens perante as injustiças de outros homens” (CASTRO, 1986, p. 24). A extração da mais-valia através do trabalho e as condições de trabalho eram precárias, levando o seringueiro a mergulhar no

² Para melhor compreensão do Ciclo da Borracha, ver Galleanno (2011) “As veias abertas da América Latina”.

vício, principalmente a cachaça. No dizer de Castro (1986, p. 71), “a cachaça era como morfina na vida áspera do seringueiro, uma espécie de desanuviador de tristeza”.

É de fundamental relevância compreendermos que uma parte significativa do trabalho é transformado pelo capitalismo numa atividade degradante, pois as péssimas condições de trabalho embrutece o homem, a atividade rotineira transformou o homem em mero trabalhador, no exercício de uma atividade enfadonha e exploradora. Para Pinto (2010, p. 13) “No capitalismo o trabalho se converte numa atividade penosa”.

Marx (2011) concebe também o trabalho como atividade autocriadora para a promoção da emancipação humana e não só atividade penosa. O trabalho é a atividade pela qual o homem se realiza, torna-se homem criativo. Por assim dizer, esta concepção evidencia a contradição emanada das relações de trabalho estabelecidas pelo modo de produção capitalista. No capitalismo, o trabalho é associado ao *tripalium*, antigo instrumento de tortura. O autor propugna por uma sociedade onde o trabalho seja concebido como *labor*. Assim, o trabalho é a categoria fundante do homem que para existir são necessárias condições para viver. Ao construir tais condições para sua sobrevivência, o homem realiza seu primeiro ato histórico. Para Marx e Engels (2007, p. 50):

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumpridos todos os dias e á todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens.

A relação capital e trabalho extrapola a simples venda da força de trabalho, pois

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. -se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças de seu corpos-braços e pernas, cabeças e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

A literatura que discorre sobre a crise do capitalismo, em autores como Frigotto (1995), Saviani (2005) e Harvey (2011) tem retratado que no decorrer da crise são adotadas estratégias para contorná-la, mas são medidas que asseguram principalmente a produção da mais-valia, preservando a riqueza dos donos do capital.

Com o objetivo de superar crise do capital, é introduzido o modelo ou padrão de acumulação fordista, na fase posterior a segunda guerra, como resposta à crise de 1929.

Contudo, o enfrentamento da crise em nenhum momento altera a questão central que reside na divisão da sociedade em burguesia e proletariado.

A concepção política do fordismo tem no postulado keynesiano a base de sustentação do Estado de Bem Estar Social. Segundo esse postulado, o Estado deve intervir no processo econômico e social, devendo, portanto conduzir a política social, assim, se constitui o Estado de Bem Estar Social. Para Frigotto (1995, p. 70) o Estado de Bem Estar Social é contraditório, pois:

O Estado de Bem Estar Social vai desenvolver políticas sociais que visem a estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividades e de previdência social, seguro desemprego, direito à educação, subsídio no transporte, etc por outro lado se constitui numa estratégia do capital de frear a propagação do socialismo, em que os capitalismo se apropria das ideias e projetos socialista no pós segunda guerra.

Entretanto, as contradições são inerentes ao capital, pois ao mesmo tempo em que há uma série de garantias sociais, o Estado presta socorro aos capitalistas no ápice da crise. A presença do Estado como agente principal das políticas sociais, fez com que esse período, fosse conhecido como a “idade do ouro”. Por “idade do ouro”, Saviani (2005) concebe como uma estratégia do Estado para conter a crise de 1929. É, pois no exame do movimento do capital, que o Estado adota medidas no sentido de regular a economia, controlando os efeitos da crise, mas que não tem controle, pois apesar do fordismo estar norteado pela política de Estado Social, em que há inúmeros ganhos sociais, ainda assim, não ocorreram transformações na essência da sociedade capitalista. Para Teixeira (1998) o estado de Bem Estar Social está fundado em medidas compensatórias: seguro-desemprego, transporte subsidiado, educação e saúde gratuitas, em virtude da crise de 1929, que provocou desajuste social. Para o referido autor:

A Grande Depressão jogou nas ruas milhares de trabalhadores no mundo todo. Falências de empresas se seguem em uma cadeia sucessiva, arrastando na sua esteira grandes blocos de capitais. Os preços despencaram em uma velocidade aterrorizante para seus proprietários, que viam da noite para o dia, o seu capital virar fumaça (TEIXEIRA, 1998, p. 212).

É típico das empresas no momento de crise, promover uma série de demissões, com o propósito de reduzir os custos, para não afetar a taxa de lucratividade. Com a adoção do modelo de acumulação fordista, com o apoio do Estado, as grandes indústrias vão conseguindo refazer e continuar acumulando, pois o Estado é a instância de apoio direto ao

processo de acumulação de capital, além de implementar políticas sociais compensatórias para os excluídos do mercado. O modelo fordista caracterizado pelo uso de máquinas no processo produtivo movido pela força humana, ou seja, uso direto da força de trabalho humano para desenvolver as atividades.

Algumas características marcantes do fordismo podem ser compreendidas através da rigidez na produção, a predominância de atividades repetitivas, controle do movimento do corpo, métodos e técnicas de treinamento do trabalhador para assimilação e execução de tarefas, separação entre concepção e execução, gerência científica mão de obra pouco qualificada e grandes fábricas. Para Frigotto (1995, p. 70):

O fordismo propriamente dito que se caracteriza por um sistema de máquinas acopladas, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e tornou-se um modo social e cultural de vida após a segunda guerra mundial.

A base técnico-científica do fordismo tem no trabalho mecânico, a força motriz do homem. Durante o fordismo houve elevação do processo de acumulação capitalista, com o apoio do Estado. O resultado dessa intensa acumulação foi basilar para a crise do capitalismo na década de 1970, como nos aponta Soares (2009, p. 20)

O esgotamento, nos anos 70, do longo ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, deslançou um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização, que se intensificaria nas décadas seguintes.

Os sinais de esgotamento do modelo fordista alavancam o processo de inovação tecnológica que financiado pelo capital, foi essencial para a reestruturação do processo produtivo iniciado no Japão durante o pós-segunda guerra mundial. Aliado a isso, assim como no aparecimento de novas alternativas de consumo e satisfação dos consumidores³.

Os produtos japoneses perdem capacidade de competir internacionalmente, gerando uma grave crise nas suas indústrias. Esses fatores foram decisivos para o Japão introduzir uma nova racionalidade técnica de produção, porém mantendo as mesmas estruturas da sociedade capitalista, marcadamente dual, dividida entre classes sociais. Há modificações em todas as instituições, principalmente no Estado, que passa a implementar políticas que vêm fracionar o

³ O consumo se modifica em virtude dos novos processos produtivos, muitas vezes as necessidades são criadas e recriadas pela grande indústria.

Estado do Bem Estar, caminhando mundialmente para os processos políticos neoliberais. O Estado passa a ser o Estado mínimo e o capital adentra em novos espaços que antes eram considerados exclusivos do Estado (MOURÃO e ALMEIDA, 2005).

No entanto, a implantação de políticas que beneficiassem o trabalhador, foram muito mais produto da luta da classe trabalhadora do que propriamente uma *benesse* do Estado. Dessa forma, a trajetória da crise impõe a sociedade a atuar no sentido de garantir os direitos sociais preconizados em lei, pois a materialização destes depende da luta da classe trabalhadora, pois nem sempre a simples anúncio dos direitos sociais garante sua concretização. Atualmente, os direitos adquiridos estão sendo questionados em nome dos processos de flexibilização.

A respeito das garantias dos direitos sociais, Bobbio (1992, p. 37) assevera:

Afirmar, no início, que o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir a que, para protegê-los, não basta proclamá-los. O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

Dito de outra forma é somente através da luta que a classe trabalhadora consegue que o Estado proteja seus direitos, ou seja, garantir que o Estado assuma seu papel de promover políticas voltadas para a classe trabalhadora. O momento da crise também desencadeia mobilizações dos trabalhadores na busca de resguardar o que já foi conquistado, pois nenhum capitalista vai abrir mão de seu lucro, pelo contrário os capitalistas introduzem novas formas de permanecer lucrando.

Por certo, a crise que se explicita na década de 1970 tem sua gênese nas estratégias de superação e enfrentamento da crise dos anos 1930. Se nos anos 1930 a política de bem estar social foi adotada, nos anos 1970 há profundas transformações. A crise do capital nesse período impôs mudanças na base técnico-científica, o que leva ao processo e reestruturação produtiva e reestruturação do Estado Capitalista.

Segundo Teixeira (1998) a reestruturação produtiva que se configura em novas bases de produção para continuar o processo de acumulação, que se faz acompanhar de novas tecnologias, que permite uma produção flexível capaz de satisfazer as novas exigências do mercado. Diante dessa conjuntura, o Japão introduz o toyotismo uma nova lógica de produção de mercadorias, cujo papel principal é resgatar a economia japonesa durante o pós-segunda guerra, produzindo, reproduzindo, acumulando e centralizando capital. A função máxima do toyotismo é a geração da mais-valia, por meio de novos processos tecnológicos. É, sobretudo

no trabalho humano, ou melhor, no trabalhador que este modelo vai direcionar a sua formação, pois este trabalhador terá que reunir uma série de “qualidades” para atender as expectativas do mercado. É nesse sentido, que o processo de reestruturação produtiva adentrará no espaço educacional, por meio do Estado e de sua política educacional. O toyotismo não proclamou o fim do desemprego, como afirma Alves (1999, p. 82):

A crise culminou, na crise do mundo do trabalho- a constituição de um novo e (e precário) mundo do trabalho-contribuição para debilitação do movimento operário e para a crise do sindicalismo nos principais países capitalistas. Por um lado, acelerou-se o processo de dessindicalização, em vários países do capitalismo central.

Não houve ruptura, pois mesmo com o advento da tecnologia no processo de produção, muitos trabalhadores perderam seus empregos. É o que afirma Carvalho (2011, p. 104):

Em que pese a incapacidade de superação da crise do capital pelo viés tecnológico, são evidentes os sinais e os estragos produzidos por esse processo nas condições de vida dos trabalhadores e em sua condição de luta política. A destruição de milhares de postos de trabalhos, a mudança no perfil de ocupação geográfica do capital, o ataque aos movimentos sindicais [...].

Esses foram os desdobramentos do toyotismo, os que ficaram sofreram uma intensificação do trabalho, já que as empresas exigem um trabalhador polivalente. O toyotismo não é a mera inclusão da microeletrônica, da informática na produção, mas essencialmente um padrão de produção que impõe qualificação constante do trabalhador, atribuindo a este responsabilidades por atividades na produção.

Se no modo de produção fordista as exigências por qualificação eram menores, no toyotismo isso se altera, pois o grande capital exige trabalhadores que saibam se relacionar com as tecnologias, o que leva a considerar a formação desse trabalhador, mediados pela educação. É a nova roupagem do capitalismo, que muda suas estratégias, que estimula o desenvolvimento científico conforme seus interesses, promovendo deslocamentos dos processos educacionais que até então eram atividades exclusivas do Estado, para empresas privadas⁴.

O toyotismo traz a fórmula de que quanto maior a produtividade, maiores serão os ganhos salariais, através de bônus e premiações. Para Mourão (2011, p. 2) “o pagamento por

⁴ Ler: Mourão (2006) “A Fábrica como espaço educativo” e Mourão (2005) “Da Qualificação à Competência: novas relações entre o Trabalho e a Educação?”.

performance, como estratégia de ampliar a produtividade, mas sobretudo, como projeto político e ideológico que mina a organização classista, diminuindo a possibilidade de resistência à exploração”.

O padrão de acumulação do toyotismo vai exigir muito mais dos trabalhadores, mas não pagará bons salários a todos. Vale ressaltar, que este modelo de produção é resultado da “microeletrônica associada a informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida, por uma tecnologia flexível” (FRIGOTTO, 1995, p.77)

A base de produção do toyotismo implica uma mudança qualitativa, traz no interior profundas transformações de caráter social, afetando principalmente a força produtiva, a divisão social do trabalho, o conteúdo do trabalho e a qualificação do trabalhador, por isso que as atenções estão em torno da educação, que passa a ser concebida dentro uma lógica empresarial.

Essa nova configuração do capital, vai demandar do Estado políticas públicas para atender aos interesses do capital, principalmente no contexto da crise da década de 1970, que se prolonga para 1980, em que o Estado será submetido a programa de ajuste estrutural tanto do seu aspecto político, como econômico, social, na política social especificamente na política educacional: é o estado neoliberal em sua plenitude.

1.2 Políticas Neoliberais e o Ajuste do Estado: alguns aspectos das políticas neoliberais e seus desdobramentos na educação

A ascensão do Neoliberalismo se configura como novo modelo político que garante o processo de acumulação, através das políticas neoliberais que são orientadas para favorecer o grande capital. De acordo com Torres (1995, p. 113):

O Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas décadas. Vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, introduziram na América Latina a política neoliberal.

O projeto político do Estado Neoliberal, seu programa de ação, que é fazer com que as demais instâncias da sociedade sejam reguladas pelo mercado, nas palavras de Teixeira (1998, p. 196) “o mercado é a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade

podem ser resolvidos, torna-se, por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçada por qualquer país”, se tornaram um modelo a ser seguido pelos países da América do Sul, cujas atenções se voltavam, em virtude da crise econômica que afetava o continente latino-americano.

Os princípios filosóficos que norteiam a teoria neoliberal, que lhe dão sustentação, que lhe dão legitimidade e consenso está na teoria liberal que defende entre outras a liberdade, a igualdade, a propriedade e a livre concorrência entre os mercados. Conforme Frigotto (1989, p. 104) “a teoria liberal esse conceito é definido pelo Liberalismo Econômico, que defende a não intervenção do Estado nas leis do mercado”. A tese central do liberalismo é a redução drástica do setor estatal. É a concepção de Estado Liberal que fundamenta o Estado Neoliberal, que diante das sucessivas crises do capital assume postura política de priorizar o setor privado em relação ao público.

O Estado Neoliberal coloca que a economia deve funcionar segundo as leis do mercado, de tal modo que o grande regulador é o mercado, que orienta o Estado e não seu inverso. As premissas do estado neoliberal podem ser sintetizadas no combate ao poder dos sindicatos, na redução do Estado, em processos de privatizações de instituições estatais, flexibilização das leis trabalhistas, redução da carga fiscal, reformas administrativas, dentre outros.

Segundo Teixeira (1998, p. 224) “[...] suas propostas abrangem dez áreas; disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual”. Os desdobramentos da política neoliberal vêm sendo sentido em todos os aspectos da vida social, no direcionamento de políticas sociais, como a política educacional, através de um amplo processo de ajuste do Estado, intermediado por agências internacionais como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Mas, a materialização da política neoliberal se deu em virtude do ajuste do Estado, que pode ser entendido segundo Torres (1995, p. 114) como:

Define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras instituições financeiras. [...] este modelo de estabilização e ajuste tem resultado em uma série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorizações da moeda para promover a exportação, redução das tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas.

De fato, o BM e o FMI são os principais organismos que promovem o ajuste do Estado. Entretanto, sua tarefa não se limita em desempenhar as funções próprias de agências de crédito, mas exercem uma política estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação do Estado, como afirma Soares (2009, p. 21): “o ajuste estrutural como nova modalidade de empréstimos não vinculados a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial, que passaram a ser geridos pelo BM a partir do início dos anos 80”.

Conforme Soares (2009, p. 10), “o Brasil, nos últimos anos tem sido forçado a se alinhar ao chamado processo de globalização, e, por consequência vem sofrendo as sequelas sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital”. O ajuste estrutural propalado pelo BM e FMI permitiu a constituição do Estado mínimo, ou seja, redução da capacidade decisória das políticas sociais para promover o bem estar social.

Conhecidos como SAPs (Structural Adjustment Programmes), o programa de ajuste estrutural dava plenos poderes às instituições estrangeiras (BM e FMI) de interferir nas políticas públicas, no momento da concessão do crédito. O programa funciona a partir de “ajuda” de créditos para os países devedores, que em troca investia conforme a orientação dos credores. Uma das grandes questões, que se pode ressaltar sobre o ajuste está na retração da autonomia política do Estado e na redução dos gastos públicos.

O objetivo dos programas de ajuste estrutural é assegurar o pagamento da dívida, mas essencialmente significa maior controle dos gastos públicos pelas agências econômicas, presença mais marcante das instituições financeiras, em que o capital viu nesse programa uma oportunidade de se reproduzir através de privatizações e empréstimos à juros elevados, como afirma Harvey (2011, p. 25) “os capitalistas ficam vagueando pelo mundo à procura de locais onde a taxa de retorno for maior”.

Na retórica do BM e do FMI, a razão dessas instituições estarem presentes na educação, se deve pelo fato de desenvolverem um sistema de “cooperação”, “parceria”, de “assistência técnica”. A premissa de que os empréstimos são necessários para sanear as contas públicas, é parte da estratégia do capitalismo que busca o consenso social de que o Estado não consegue cumprir com seus compromissos, por isso a dívida pública aumenta, porque o Estado não paga seus credores, pois à medida que pagasse os credores a dívida diminuiria.

Contudo, Frigotto (1995, p. 87) demonstra que mesmo o Estado pagando a dívida, não há redução, pelo contrário, há um aumento brutal, como demonstra no período compreendido de “1980-1989 foram pagos 147,5 bilhões, sendo 96,8 bilhões de juros e 50,6 bilhões de

amortizações. A dívida nesse período que era de 64,2 bilhões em 1980 saltou para 115,1 bilhões em 1989”.

Na lógica do capital, nenhum Estado consegue redução da dívida que na retórica do capital é a dívida pública, porém a dívida do Estado é obtida pelos empréstimos para financiar projetos de infraestrutura de instituições particulares. O Estado neoliberal utiliza o fundo público para construir as condições objetivas para a acumulação capitalista. Sobre isso Teixeira (1998) nos mostra que o Estado se apropria dos recursos públicos, provenientes dos impostos e redistribui para as empresas na forma de investimento. O Estado redistribui de forma desigual o fundo público, privilegiando o setor privado em detrimento do público. Assim, o financiamento das políticas educacionais passa a contar com recurso escasso e padece em termos qualitativos.

O processo de ajuste do Estado tem seus impactos na política educacional, deixando o campo educacional uma área precarizada, debilitada. Nessa perspectiva, a política educacional, fica subordinada ao capitalismo que impõe ao Estado uma série de restrições sobre como financiar a educação, interferindo diretamente no projeto educacional através de agências internacionais como o BM e FMI, importantes interlocutores multilaterais que estão diretamente vinculados ao grande capital.

Mas, faz parte no novo modelo de produção, fincado no toyotismo, cuja base política é o neoliberalismo enfraquecer o Estado, criando no seio da sociedade a descrença com relação ao ente federal, pois somente descaracterizando a responsabilidade do Estado, a esfera privada consegue apoio para penetrar nos mais diversos setores mantidos pelo Estado, como a educação. É nessa abertura que o capitalismo, seus conceitos e valores adentram no espaço educativo, regulamentado pela política educacional.

Desse modo, como a política neoliberal advoga ideias contra a ingerência estatal, pregando abertamente que Estado interventor não é eficiente, constrói formas dominantes de pensar, como a crise da educação, negando que esta crise não é da educação, mas do modo de produção capitalista, que atinge o Estado, assim como a educação. Gentili (1998) descreve como o Estado Neoliberal pensa sobre a qualidade da educação e que caminhos aponta para a superação do problema.

Na acepção neoliberal, existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuram como um verdadeiro mercado escolar regulado por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos que recompensem ou puna as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam.

Por conta dessas concepções, a política educacional na atual conjuntura está repleta de concepções pautada do mundo capitalista que enaltece a ação do indivíduo, o seu poder de competição e a premiação daqueles que se destacam como vem acontecendo com a política de bonificação. A política neoliberal é necessária, por que, “O Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas” (GENTILI, 1998, p. 77).

E, é nessa perspectiva que o Estado Neoliberal deve ser compreendido como projeto hegemônico, isto é, uma alternativa dominante, uma opção decidida, um projeto da classe burguesa que orienta de forma multifacetada o conjunto das políticas sociais, indubitavelmente impregnada pela política neoliberal. A classe burguesa exerce sua dominação no âmbito político pela Política Neoliberal, no aspecto econômico pela mudança na base produtiva e pela dimensão social, por meio das políticas sociais que “[...] que são assim pensadas como um componente indissolúvel dos processos de reestruturação econômica e planejadas a partir da ótica de um exacerbado reducionismo tecnocrático” (IDEM, IBIDEM, p. 31).

A crise do capitalismo desencadeia novas formas de regulação do papel do Estado, das decisões políticas orientando assim políticas públicas, bem como a função das instituições. O campo de atuação do capitalismo não se restringe ao universo econômico, elas têm alcance em muitos setores das políticas sociais, como a política educacional.

Sabemos que o motor da acumulação do capital é a mais-valia. Todo capitalista tenta febrilmente introduzir inovações. É simplesmente com o discurso de inovações que a política de bonificação vem sendo implementada como recurso que garanta uma educação de qualidade. O modo de produção capitalista está articulado com setores não econômicos, penetra em áreas até então consideradas não econômicas como a cultura, a política, a medicina, o direito, e como não poderia ficar de fora, a educação, além, de outros.

A educação nesse marco foi um dos setores mais fortemente submetidos ao ajuste do Estado, através da redução dos investimentos na política educacional, já que a condução das políticas sociais está condicionada ao papel do Estado, é resultado da conjuntura externa e interna, não estando alheia ao movimento do contexto em que está inserida. A educação, enquanto política social sofre as interferências dos processos políticos, econômicos e sociais, das relações de poder, da luta por espaço de decisão que afeta diretamente na implantação da política educacional.

Para Behring (2010, p. 36) “As políticas sociais, são resultado do processo conflitante, em que de um lado está o Estado, defensor do grande capital e de outro a sociedade que busca cada vez mais a conquista e ampliação dos direitos sociais”. A política compreende-se a tomada de decisão, é um ato intencional, uma escolha, reflete um conjunto de ações decididas intencionalmente que orientam o curso da ação. A política educacional não se constitui na simples enunciação de leis, decretos, pareceres, mas, sobretudo, um espaço de decisões, de tensões, de negociação, de conflitos pela construção do projeto educacional de um país.

A política educacional é resultados das relações entre Estado e sociedade. O Estado não é uma entidade neutra, situada acima dos conflitos, suas decisões são intencionais e seu projeto educacional não exclui o papel da educação na sua função política. A política educacional é um resultado negociado porque sua elaboração não resulta de um consenso entre os diferentes grupos sociais, porém da correlação de forças, da luta pela hegemonia entre os representantes das duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado. De acordo com Silva (2009, p. 2):

A educação é um ato político, ou seja, de decisão. Diz-se que há política quando diante de um problema se opta por um determinado de ação, se faz uma escolha consciente numa determinada direção. A construção de um projeto educativo é, portanto, uma escolha consciente por parte dos indivíduos investidos de poder decisório e acadêmico. Portanto, a educação é um processo de trabalho pelo fato de ser uma ação intencional. Produz conhecimentos, materializados em conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades.

No contexto dessas orientações gerais inscrevem-se as reformas educacionais, pois para as agências internacionais como BM e FMI problemas como a má qualidade da educação reside no próprio sistema escolar, por isso o Estado deve implementar uma série de reformas. Podemos, ver tal concepção em Demo (1993, p. 245), quando este retrata seu ponto de vista com relação a qualidade da educação:

A qualidade do processo educativo remete-se primordialmente à competência sempre renovada do professor, que pode encontrar em outros expedientes subsídios de peso, como a adequação física dos prédios, apoios didáticos e assistenciais, instrumentações eletrônicas.

A reforma do Estado define os limites do Estado na consecução das políticas educacionais. À medida que o Estado tem seu papel limitado, abre espaços para o capital privado assumir o seu papel. Desse modo, o capitalismo adentra no espaço educacional, transformando o modo de pensar e agir das intuições, dos sujeitos que estão nela.

Ao analisar a política educacional não se pode escapar do entendimento que vivemos numa sociedade capitalista, de relações múltiplas e contraditórias, em que o Estado é um dos principais agentes do capital, já que as políticas sociais fazem parte da política do Estado capitalista. No tocante ao processo de reestruturação da educação, Maués (2011, p. 2) considera que “a reforma do Estado permite maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados”.

A reforma de 1995 é um exemplo emblemático no que concerne à transferência de responsabilidade do Estado com o ensino superior que a partir de então não é classificado como serviço exclusivo do Estado, passando às instituições privadas a responsabilidade.

Um dos maiores discursos do capitalismo na atualidade reside na qualidade da educação, pois é vinculado que uma educação de qualidade àquela que forma bons trabalhadores, profissionais qualificados, que tenham uma variedade de habilidades. A retórica da qualidade transformou-se em palco de debates acirrados, na política educacional a tese da qualidade é abraçada por todos. Mas, qualidade para quem? A que qualidade estamos nos referindo?

1.3 A implementação da Qualidade Total na Educação: os pressupostos da Qualidade Total como norteadores para a qualidade da educação

O perfil de qualidade da educação tem significado diferenciado, depende de onde parte, para quem, qual a classe social que se destina. A concepção de qualidade da educação não é uma categoria homogênea, ela faz parte da sociedade capitalista, que diferencia os sujeitos pela classe social a que pertence e nessa linha de raciocínio, diferencia a concepção de qualidade da educação.

Para Frigotto (1994) uma educação de qualidade é aquela que promove uma formação omnilateral que visa à emancipação humana, uma formação que não se limita ao adestramento para uma tarefa ou função, mas que amplia as demandas culturais do trabalhador.

Concebemos uma educação de qualidade aquela que transforma os sujeitos da classe trabalhadora e que estes transformem sua realidade, defendendo seus interesses, lutando contra o processo de dominação executado pelo capitalismo. É uma educação de qualidade que se opõe a assertiva do Banco Mundial (BM) sobre qualidade da educação, como afirma Torres, (2009, p. 134):

A qualidade educativa, na concepção do Banco Mundial, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades [...] (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimento do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe.

Nossa perspectiva de educação de qualidade é aquela em que o ser humano seja desenvolvido em todas suas potencialidades, não sendo um mero objeto a ser investido para produzir mais. A ofensiva para uma educação de qualidade tem trilhado muitos caminhos e a escola tem sofrido, por não conseguir materializar a educação de qualidade. O que se pode depreender, é que a escola que atende os filhos da classe trabalhadora, a escola pública é marcada por políticas educacionais, que de modo algum atingem a raiz do problema, são ações e programas pontuais, como a Gerência da Qualidade Total (GQT) conhecido também como o Programa de Qualidade Total (PQT).

Segundo Carvalho (2011), o PQT inculca a tese de que a escola pública não é de qualidade, não funciona, não é eficiente quando comparada as particulares, por conta disso é necessário introduzir todo o referencial que norteia as instituições particulares, como o PQT. Porém, o que está implícito nesse programa é a disseminação do neoliberalismo e suas estratégias como privatização do espaço público a partir da penetração dos interesses privados, ou seja, do próprio capital. De acordo com Carvalho (2011, p. 108):

Por meio da disseminação do Programa de Qualidade Total (PQT), foi aberta outra possibilidade de inserção dos interesses privados no espaço escolar público. Tendo em vista, de que o setor privado foi o grande responsável pela introdução do debate sobre qualidade total no Brasil, ele assumiu e construiu sobre a qualidade uma imensa retórica, buscando legitimação e consenso social.

Na perspectiva neoliberal a qualidade da educação reside em formar indivíduos competentes, competitivos, produtivos e submissos a dinâmica do mercado, mas “Nessa lógica, o ser humano é um instrumento do sistema produtivo, que tem a função de servir o mercado” (GONÇALVES, 2011, p. 121).

O PQT é apontado como saída para a crise da escola pública, como expõe Carvalho (2011 p.106):

O PQT no espaço escolar público foi apresentado como solução para os problemas educacionais brasileiros. Nesse sentido, ela é filha legítima de um discurso que procura transformar a escola pública na referência para o chamado fracasso escolar.

A Gerência da Qualidade Total (GQT)⁵, que deve ser entendida num contexto mais amplo, como modelo teórico originário da crise do modo de produção capitalista, que promove uma série de transformações no processo produtivo, com vista a extração da mais-valia, que elabora teorias basilares como a qualidade total. Defensores da GQT (DEMING apud CARVALHO, 2000) diz que o postulado da qualidade total é o controle estatístico de processos industriais, que define a aplicação das técnicas estatísticas em todas as etapas da produção com o fim de maximizar a satisfação do cliente.

Mezomo (1994) a qualidade total é a nova filosofia administrativa da melhoria contínua da qualidade está contaminando rapidamente todos os países. Tem o objetivo de atender as expectativas e necessidades dos clientes. Todavia, para Frigotto (1994, p. 45):

A tradução destes conceitos em termos concretos dá-se mediante métodos que buscam otimizar o tempo, o espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos, competitividade e conseqüentemente a taxa de lucro.

A gerência da qualidade total é resultado dessas mudanças e se constitui numa ampla estratégia do capitalismo que trás nos seus postulados formas refinadas de produção de mais-valia, em que a qualidade é alcançada pelo controle que cada um faz sobre a atividade que executa. É uma teoria que converge os interesses capitalistas, ao introduzir conceitos, métodos, técnicas de gerência, que são materializados na postura, no comportamento dos trabalhadores que passam a assumir maiores responsabilidades com processo produtivo, já

⁵ De acordo com Barbosa (1995), a Gerência da Qualidade Total (GQT) foi introduzida no Brasil pela Fundação Cristiano Ottoni, da Escola de Engenharia da UFMG. O esforço inicia-se em meados da década de 80, tendo como missão fundamental ajudar as indústrias brasileiras a enfrentar a crise econômica nacional e a competitividade internacional.

que ao assumir, passam a se dedicar mais ao trabalho, sendo mais explorado. Nesse sentido, é uma teoria que defende um trabalhador qualificado e submisso ao capital.

A Gerência da Qualidade Total tornou-se uma operação estratégica, planejada, desenvolvida e reconhecida como um dos mais importantes e principais objetivos dos negócios das organizações. É imprescindível compreender que no âmbito industrial, a qualidade total é uma forma de garantir a sobrevivência da empresa, que está diretamente ligada à questão da competitividade e da lucratividade.

A qualidade total é uma ideia administrativa de origem americana, implantada no Japão, sendo responsável pela reconstrução e ascensão nipônica entre as maiores potências mundiais. É conhecida também como modelo japonês e o Japão é colocado como modelo de Qualidade. A perspectiva da qualidade total é associada a sofisticação de produtos e principalmente a satisfação dos clientes, “o cliente afinal, a quem se destina o resultado do trabalho que nela se realiza é o seu alvo principal” (BARBOSA, 1995, p. 6).

Na área educacional, segundo Barbosa (IBIDEM) foi introduzida a partir da década de 1990 como um projeto pioneiro junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A premissa de que os postulados da qualidade total foram responsáveis pelo crescimento do Japão, ganha força para a educação, sendo trazida como o propósito de melhorar a qualidade da educação no país.

As investidas da qualidade total podem ser materializadas com a implantação dos selos de qualidade como ISO 9000, ISO 14000, o Programa 5S e o CCQ (Círculo de Controle de Qualidade). Todos esses elementos constituem um conjunto de orientações que visam ajustar o processo de trabalho para que este se empenhe o máximo possível no processo produtivo, contribuindo decisivamente na produção de produtos de qualidade.

O primeiro trata da busca pela melhoria da qualidade. Foi criado em 1947 por organismos internacionais de normatização em mais de 90 países, cujo objetivo é conquistar mercado, reconhecimento de seus produtos e serviços através da qualidade. Outros elementos da qualidade total estão presentes no Programa 5S, que trabalha eminentemente na construção de comportamentos e atitudes no trabalhador que são exigidos pela empresa.

De acordo com Carvalho (2000) o programa dos 5S (Senso de Utilização, Senso de Limpeza, Senso de Autodisciplina, Senso de Arrumação e Senso de Saúde e Higiene) representa um grande processo educacional, pois é imprescindível a sua interpretação, observação e a prática por todos os níveis de uma organização. Encontramos também o CCQ (Círculo de Controle de Qualidade) criado para solucionar os problemas das empresas, tem como meta principal trabalhar a motivação do trabalhador tanto que imputa que todos são

responsáveis pela solução dos problemas, pois qualidade depende, sobretudo, das pessoas, independe de condições de trabalho, remuneração, assistência social.

Conforme Campos (1992, p. 170) “o objetivo principal do CCQ é a motivação do ser humano. São círculos de pessoas que praticam o controle e a busca pelas causas dos problemas”. Logo entra em cena a psicologia empresarial, através da Teoria da Motivação de Maslow⁶, em que a motivação é impulsionada pela satisfação das necessidades.

Para Bueno (2003) a Teoria de Motivação de Maslow trata-se em linhas gerais, de elaborar procedimentos de cooptação psicológica, que permitam a adesão total do empregado, com o único intuito de ocultar as relações de exploração, da contradição entre o capital e o trabalho. A Teoria de Motivação de Maslow é uma das estratégias da qualidade total, que atua especificamente no âmbito da subjetividade do trabalhador e que traz no seu bojo uma concepção holística do mundo, do homem, ou seja, uma concepção antagônica que obscurece as contradições inerentes do capital.

A concepção holística que orienta a qualidade total, desde suas origens no campo empresarial, serve como base para que, de muitos de seus termos, o conflito e a contradição sejam previamente excluídos. Na obra de Cosete Ramos, a sociedade é concebida como um todo coeso, harmônico, sem contradições internas, notadamente a contradição entre o capital e o trabalho (IDEM, p. 144).

O movimento da qualidade total, enquanto ideologia exerce um fascínio por meio de verbetes como versatilidade, liderança, flexibilidade, palavras que estão em moda, mas que contém na essência traços que afetam diretamente as relações estabelecidas no trabalho. Os marcos históricos da Filosofia da Qualidade Total são decorrentes do amplo processo de modernização das indústrias do século XX, com o a introdução de tecnologia de base microeletrônica no ambiente de trabalho.

É pertinente ressaltar, que o discurso da qualidade total não se concentra no seio indústria, empresarial, atualmente seus ensinamentos migraram para outras áreas, em especial a educação. Na educação a qualidade total se configura como discurso hegemônico da qualidade da educação. À ela tem sido atribuído na perspectiva do Estado a qualidade da educação brasileira, contudo há controvérsias, o que nos leva a buscar compreender os

⁶ Segundo Bueno (2003) a Teoria de Maslow concebe que o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades biológicas. A motivação humana depende da necessidade que o homem possui, sendo que ao satisfazer uma necessidade, se cria outra. A medida que um nível de necessidade é atendido, o próximo tornar-se dominante. Maslow esquematizou uma hierarquia de sete necessidades; necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade de amor e participação, necessidade de estima, necessidade de realização, necessidade de conhecimento e compreensão e necessidades estéticas.

pressupostos teóricos da qualidade total, presente na política de bonificação. De acordo com Carvalho (2011, p. 106):

A difusão da qualidade total no espaço escolar público foi apresentada como solução para o problema educacional brasileiro. Nesse sentido, ela é filha legítima de um discurso que procurou transformar a escola pública na referência para o chamado fracasso escolar.

A teoria da qualidade total está diretamente alinhada com a concepção de que a educação de qualidade é um serviço a ser oferecido para a população e este deve ser eficiente e eficaz. As ações empregadas na busca por uma educação de qualidade invocam no atual cenário educacional a política de bonificação, como recurso propulsor da qualidade da educação.

Para Holanda (2010) o bônus [Do latim *'bônus*, bom], prêmio ou vantagem, concedido, em determinadas circunstâncias, a acionistas, compradores, empregados, etc. Suplemento salarial dado ao trabalhador que ultrapassou a média de produção; gratificação. Vantagem oferecida em ações e títulos de empresas comerciais. Vantagem representada por prêmio ou abatimento no preço da mercadoria oferecida pelo vendedor ao comprador.

A política de bonificação dos trabalhadores da educação nasce em defesa por uma educação de qualidade, pois como a escola nasce para promover a socialização do saber, da cultura, tal socialização só ocorre por meio de uma educação de qualidade. A acepção sobre a qualidade da educação está posta nos textos oficiais. Por qualidade da educação, a Constituição Federal de 1988 se refere “garantia do padrão de qualidade” (VII, art. 206). O mesmo decorre na LDB 9.394/1996 Dos princípios e fins da educação nacional, “garantia do padrão de qualidade” (IX, art. 3).

Todavia, como ressalta Buffà e Nosella (2003, p. 29) “[...] para a população é oferecida uma rede escolar precária em todos os sentidos. Para as crianças consideradas carentes, surgem a toda hora propostas de planos cada vez mais assistencialistas”. Os avanços preconizados tanto pela Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, como a obrigatoriedade do ensino fundamental, do PNE (Plano Nacional de Educação), a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o acesso ao ensino fundamental a partir dos seis anos. Conforme Dourado (2007, p. 926):

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuada na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federado e a vinculação constitucional de recursos para a educação.

Mas educação pública enfrenta sérios problemas quando se trata da questão da qualidade, pois o aumento quantitativo não foi acompanhado em termos qualitativo, como afirma Rios (2003, p.25):

O quadro ainda é degradante, pois a realidade educacional brasileira ainda não superou questões elementares como repetência e evasão. O que se constata na prática é a ausência de condições concretas, efetivas para a realização dos propósitos que se anunciam-convivemos, na realidade com altos índices de reprovação e evasão, com baixos salários, com insegurança nas escolas, com formação inicial e continuada ainda precária, quase na totalidade do Brasil.

Reconhecendo a importância da educação para o pleno desenvolvimento do ser humano, a escola pode contribuir no desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo, pois é um espaço de formação de sujeitos, um lugar privilegiado que contribui para a construção de identidades. Contudo, devemos superar a visão ingênua de escola, a concepção de que a escola sozinha pode resolver seus problemas, como se ela não estivesse conectada a processo muito mais amplo. A forma como a escola está organizada, o processo pedagógico está diretamente relacionado com a função do Estado e as orientações da política educacional. O compromisso de estudar as propostas de qualidade da educação nos remete a compreender os liames da realidade histórica, econômica, política e social.

Daí podemos perceber a ideia na implementação da política de bonificação, tem seus princípios orientados pela qualidade total que transforma a educação em mais um produto do mercado para atender a clientela. Nessa lógica, os alunos, a comunidade e os professores são clientes internos, sendo a escola uma prestadora de serviço. Por assim dizer, os caminhos históricos da conquista por uma educação de qualidade, a luta por um direito que não tem valor econômico, mas social, ético e comprometido com a construção de um mundo justo, de igualdade social, são duramente afetados, pois a concepção de qualidade da educação, mediada pela teoria da qualidade total, atribui que a qualidade da educação depende dos sujeitos que estão na escola, de sua vontade, ou seja, há uma transferência de responsabilidade no trato da educação pública gratuita de qualidade para os trabalhadores da educação.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação passa a ser regulada pelos princípios do mercado, tendo em vista que a qualidade total é para o mercado. A educação neste âmbito

passa a funcionar como organização empresarial, industrial cujo foco está no resultado, no produto, ou seja, dentro da racionalidade do capital. A transposição da gerência da qualidade total para o campo educacional, é justificada por Mezomo (1994, p. 146) “mas a escola assim com a empresa existe para servir a comunidade, para oferecer-lhe produtos ou serviços de qualidade, para atender as suas necessidades”.

É nessa conjuntura que a política de bonificação docente é considerada por nós uma construção teórico-metodológica que é viabilizada pela gerência da qualidade total, uma filosofia que propõe entre outros o pagamento de bônus para os trabalhadores que atingirem a meta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A bonificação dos trabalhadores da educação é entendida como um acréscimo no salário, mediante o alcance de metas predeterminadas. É uma ação que premia alguns profissionais, em relação aos demais. Mourão (2011, p. 5) considera que “o pagamento por performance é uma forma de seduzir o trabalhador, fragiliza a luta da classe trabalhadora, pois o trabalhador passa a transformar-se num ser individualizado e não enquanto classe, coletivo”.

Daí podemos depreender que a implementação da bonificação docente nos remete a reconhecer como o capitalismo sutilmente visa esfacelar, fragmentar a classe trabalhadora a partir de instrumentos de premiação, que leva ao individualismo, e que isto desmobiliza a luta da classe trabalhadora. O efeito do individualismo para a classe trabalhadora é retratado por Konder (2008, p. 74):

O indivíduo isolado, normalmente, não pode fazer história: suas forças são muito limitadas. Por isso, o problema da organização capaz de leva-lo a multiplicar suas energias e ganhar eficácia é um problema crucial para todo revolucionário. A organização pode levar a uma onipotência contemplativa ou a um ativismo cego.

O indivíduo não tem força política de mobilizar-se, pois a força política é construída na coletividade, na agregação de pessoas que tem objetivos comuns, como analisa Rousseau (2011, p. 65):

Ora como os homens não podem gerar novas forças, mas somente unir e dirigir as que existem, eles não tem outro meio para conservar senão o de formar por a agregação uma soma de forças capaz de prevalecer sobre a resistência, de mobilizá-los como uma só motivação e de fazê-los operar conjuntamente.

A premiação de alguns em detrimento da maioria, está em consonância com a sociedade dividida em classe, já que poucos são beneficiados o que vem ao encontro de que a bonificação docente gera dentro do contexto educacional um processo de exclusão, ao incutir

preceitos como o individualismo, competição, produtivismo, marcas típicas da lógica do capital, que atribui sucesso e fracasso como responsabilidade dos próprios sujeitos. É mister destacar que outras ações vêm alicerçar a política de bonificação, tal como a responsabilização. Existem inúmeros projetos de lei transitando no congresso que se referem a esta questão.

Mészáros (2008) concebe que a educação não é um negócio, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, uma vez que pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, se contrapõe a lógica desumanizadora do capital. A educação é um direito e não uma mercadoria, uma vez que direitos não são mercantilizáveis. É basilar um modelo de educação que desenvolva no ser humano nas suas múltiplas potencialidades, isto é, artísticas, emocionais. Tal concepção se contrapõe de forma diagonal a qualidade proposta pela qualidade total.

A qualidade total é um produto histórico pensado e executados pós crise do capital, é apenas uma forma de correção que visa manter as determinações estruturais do capital. A premissa de que a bonificação dos trabalhadores da educação promove uma educação de qualidade pode parecer um fenômeno simples, mas não o é; é um fenômeno que altera profundamente a concepção de educação, de escola, o papel dos profissionais da educação, o trabalho pedagógico, as relações estabelecidas no espaço de trabalho e o próprio conteúdo político-transformador da educação. As alterações vão desde a concepção de educação pública, uma conquista social, um direito inalienável, um patrimônio sem fins lucrativo. A concepção de qualidade da educação apoiada na Teoria da Qualidade Total retrata que o problema da qualidade da educação é o próprio sistema de ensino, por isso é necessário motivar os trabalhadores por meio de concessão de bônus. Assim, veremos no segundo capítulo uma análise da implantação da política de bonificação, bem como da política de avaliação que está circunscrita no processo de bonificação.

CAPÍTULO 2

2 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC) NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

2.1 Dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC): lócus irradiador da política de bonificação no Município de Manaus

No Amazonas, a implantação da política de bonificação é datada a partir de 2005, devido ao baixo índice que este obteve nas primeiras avaliações da Prova Brasil. Mas, somente a partir de 2007 é que a política de bonificação teve respaldo legal com a publicação dos Decretos 27.040/2007 e 28.164/2008, que instituíram o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, respectivamente. Conforme o Decreto 27.040/2007, (art 2º).

O Prêmio Escola de Valor será destinado a premiar as escolas da rede estadual de ensino, por nível de ensino, com o objetivo de incentivar e reconhecer o mérito da instituição educacional, sendo sua disciplina e execução estabelecida na forma deste Decreto (AMAZONAS, 2007).

Já o Decreto de nº 28.164/2008, (art. 1º):

O Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC é destinado a beneficiar os profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino, que alcançarem as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas- IDEAM (AMAZONAS, 2008).

De acordo com o Decreto 27.040/2007 do Prêmio Escola de Valor “fica fixado em R\$ 30.000,00 (Trinta mil reais) o valor do Prêmio instituído por este Decreto, sendo seu reconhecimento registrado em diploma ou similar” (art. 3º). O art.3º também estipula: “fica fixado o valor correspondente ao 14º(décimo quarto) e 15º (décimo quinto) salários para o Prêmio de Incentivo de Metas da Educação Básica”.

Mas, com a publicação do decreto 31.488/2011 que alterou o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, principalmente no capítulo VII, art. 12 § 1º em que: “o valor do prêmio concedido será: Para o ano de 2009: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais); Para o ano de 2010: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais); A partir de 2011: R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais)”.

Além disso, conforme o Decreto 31.488/2011 para as escolas que não alcançaram a meta, mas tiveram um crescimento, serão contempladas dentro do Prêmio Escola de Valor por Crescimento e receberão o valor correspondente a R\$ 20.000,00 (vinte mil reais, art. 13). Assim, dentro dessa política as escolas são premiadas a partir de metas alcançadas e de crescimento, sendo definidos pelo MEC e pela SEDUC.

A política de bonificação já era assinalada por teóricos da economia, como afirma Gentili (1998, p. 106) “o bônus escolar já era defendido por Friedman em 1955”. Além desse, outro defensor dessa prática foi o economista Smith (1999, p.422): “o público pode encorajar a aquisição dessas partes essenciais da educação (ler, escrever e contar) mediante a atribuição de pequenos prêmios”.

A política de bonificação, na visão geral, pressupõe um incentivo e um estímulo para àqueles que se encontram desmotivados, sem ânimo para desenvolver suas atividades. No universo escolar, a política de bonificação, premia não apenas todos os profissionais da escola, mas também os alunos, conforme Decreto 28.164/2008 Do Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas aos alunos.

A premiação dos alunos será constituída no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) que serão depositados em caderneta de poupança e será destinada a 01 (um) aluno por escola estadual conforme os seguintes critérios: I- obtenção de maior média, observado o limite Mínimo de 9,5 (nove e meio) e que será computada por meio do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas- SIGEAM; II- melhor índice de assiduidade, observado o limite mínimo de 95% (noventa e cinco por cento); III- ausência de registro de ocorrência negativa (art. 9º).

Segundo Freitas (2012), a experiência do pagamento de bônus é um dos componentes de uma ampla reforma na área educacional iniciada pelos empresários americanos nos

Estados Unidos a partir da década de 1980. Essa reforma iniciou em decorrência do relatório que apontava sérios problemas na educação americana e que isto comprometia a sua competitividade internacional.

Tal proposta viu no Brasil um terreno fértil para sua implantação, em virtude das próprias condições em que se encontram a escola pública, com seus baixos indicadores educacionais. Nasce também como proposta de visa promover a qualidade da educação, por meio de incentivo financeiro. O fato é que, a bonificação depende do desempenho dos alunos nos exames padronizados como o Prova Brasil, assim como dos professores, visto que estes são quem devem preparar os alunos para tais exames. Vale ressaltar que, na visão do BM “[...] os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos” (TORRES, 2009, p. 128).

Essa forma de atrelar o pagamento ao rendimento dos alunos é vista de forma positiva, como pode ser visto na entrevista do Secretário Estadual de Educação do Amazonas concedida a Ossame (2012, p. 7) “é uma política que tem tido resultados e prioridade do governo. Prêmios como a Escola de Valor, 14º, 15º e 16º salários significam o reconhecimento a quem alcançou os objetivos traçados, por isso, vão continuar⁷”.

O discurso dominante é a qualidade da educação e isto pode ser alcançado com bonificações. Entretanto, na visão de Freitas (2012, p. 391): “a experiência norte americana mostra que premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre eles”. O aumento na pressão tem levado a fraudes e sobre isso o autor nos alerta que uma investigação realizada nas cidades de Atlanta e Nova York constatou a ocorrência de fraudes nas notas dos alunos e que tal situação levou a exoneração dos secretários (FREITAS, IDEM).

Cabe ressaltar que no caso dos trabalhadores da rede estadual de educação no Município de Manaus, a possibilidade de se trilhar o mesmo caminho é elevada, em virtude das próprias condições salariais. Conforme denúncia⁸ junto a deputados em que ficou prevista a Audiência Pública, na Assembleia Legislativa do Amazonas, os professores reivindicavam o pagamento do piso nacional do magistério, R\$ 1.567,00 (hum mil quinhentos e sessenta e sete reais) para uma carga horária de 40h e que segundo os professores, não estão recebendo como manda a Lei 11.738/2008.

⁷ Entrevista concedida ao jornal *acrítica* no dia 23 de setembro de 2012.

⁸ Disponível <http://www.acrítica.com.br>

Não obstante, nesta mesma reportagem, o Ministério Público apontou que “o Estado do Amazonas também não garantiu a estes trabalhadores auxílio alimentação, vale-transporte e plano de saúde” (A CRÍTICA, 2012). Dessa forma a política de bonificação se constitui numa armadilha para os próprios trabalhadores. As controvérsias bonificar as pessoas são apontadas por Dowbor (2011, p. 1):

Na realidade, o que as pesquisas mostram é que ao promover o estímulo da recompensa por resultados- a “cenoura” para fazer as pessoas trabalharem mais-aumenta o estímulo financeiro, mas reduz-se progressivamente a motivação intrínseca do trabalho bem feito, do prazer da competência. De certa forma, “quanto mais se recompensa as pessoas por fazer algo, mais sua motivação intrínseca tende a declinar.

A justificativa de que o bônus pode melhorar o desempenho dos trabalhadores, conforme estudos e experiências têm demonstrado que se trata de um grande equívoco, pois o que está por trás dessa política é a própria desresponsabilização do Estado, transferindo para cada trabalhador, alunos e pais toda a responsabilidade. Segundo Ximenes (2012, p. 358):

[...] experiência de responsabilização direta dos educadores já vem sendo adotadas em algumas redes de ensino, em grande medida pela roupagem de bonificação de professor e escolas com base no desempenho, numa espécie de responsabilização às avessas, que apresenta graves riscos a ideia de universalidade e igualdade na educação. Com a eventual implantação da responsabilidade vinculada a metas de desempenho, no entanto, a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública.

Entendemos que a responsabilização nos trabalhadores, amiúde é a desresponsabilização do Estado, que utiliza a bonificação como estratégia de valorização docente, pois se antes os trabalhadores da educação reivindicavam reajuste salarial, agora não há mais necessidade, haja vista que o Estado através da política de bonificação tem valorizado o professor. Dessa forma, os trabalhadores não têm mais sobre o que reclamar, ou seja, agora a responsabilidade em melhorar o desempenho dos alunos, depende do professor e dos próprios estudantes. Contudo, num “Estado Democrático de Direito Republicano a responsabilidade é universal, ou seja, todos são responsáveis por seus atos, (excluindo os inimputáveis e os avilmente irresponsáveis), inclusive o próprio Estado” (XIMENES, 2012, p. 365).

A política de bonificação é a negação das reivindicações históricas da classe trabalhadora, vem com o propósito de promover a qualidade da educação, entretanto está

totalmente comprometida com os interesses da classe burguesa, haja vista que permite ao Estado acumular capital, por meio de trabalhadores mal remunerados, em escolas precárias, salas com 30, 40 e até 50 alunos promovendo uma educação abaixo custo. Dessa forma o Estado economiza muito. O discurso da qualidade da educação é o centro da política de bonificação, mesmo se as condições concretas com que funcionam as escolas sejam adversas como retrata Vasconcelos (2011, p. 2):

Mas, como não enxergar, por exemplo, o projeto arquitetônico descuidado, escolas que parecem prisão, sem espaço livre, sem verde, pé direito baixo, sufocando as crianças em salas mal iluminadas e mal ventiladas, corredores estreitos, sem quadras, laboratórios e até mesmo sem bibliotecas? E os recursos didáticos tão precários? E o salário do professor? E as escolas que funcionam com três turnos, nem dando tempo de as carteiras “esfriarem”? O que dizer da falta de concursos ou de incorporação de benefícios nos salários, para não “onerar” a folha de pagamento.

É a elucidação destas bases permite a reflexão de que a busca pela educação de qualidade depende de inúmeros fatores e que por isso é necessário questionar: “Por que a sociedade exige 05 (cinco) ou 06 (seis) anos, até em tempo integral, para formar um engenheiro ou um médico, e permite formar um professor em 3 anos à noite?” (VASCONCELOS, 2011, p. 7).

Quer dizer a questão da qualidade da educação nos leva a analisar este tema com mais profundidade, buscando não compreender a que qualidade da educação estamos nos referindo, porque dentro das políticas educacionais a qualidade vem sendo bastante discutida, mas essa qualidade não pode ser entendida fora do contexto do capital e das políticas neoliberais.

Para o Estado Neoliberal a qualidade reside nos indicadores do IDEB e isso oculta uma série de questões como nos aponta Freitas (2007, p. 981):

O primeiro risco de ocultação da má qualidade vigente é no campo dos conceitos. Chama atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não constituímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? Há de se considerar ainda que somente língua portuguesa e matemática são medidas nos testes. Mas a escola é mais que isso. Há uma discussão a ser feita, ainda: Que tipo de escolarização está sendo oferecida às crianças? O que estão medindo nos testes nas avaliações nacionais?

O debate sobre o conceito de qualidade é bastante pertinente, pois perpassa pela própria concepção de escola, do tipo de sujeitos que pretende formar, dos conhecimentos que serão trabalhados. Para Dourado (2011, p. 940):

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola-professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Nesse âmbito, percebemos que a qualidade da educação depende de um conjunto de fatores, que articulados se configuram em verdadeiras bases para a construção de uma educação de qualidade, o que significa dizer que a política de bonificação é mais um rearranjo dentro das políticas públicas, que não se constituem em política de Estado, mas de governo, com características de políticas assistenciais que de modo algum atinge a raiz das mazelas da educação, que estão no cerne da própria sociedade capitalista, do Estado burguês, cujo principal objetivo é oferecer educação, porém sem qualidade para a classe trabalhadora.

Quando o Poder Público fala da qualidade na educação, os parâmetros norteadores têm demonstrado que esse conceito está alicerçado na qualidade total com, um viés de qualidade concebido para melhorar a qualidade dos produtos e vendê-los, ou seja, um padrão de mercado. Os desdobramentos da qualidade total na educação estão concretizados por meio de alguns elementos que lhe dão suporte como o Sistema de Gestão da Qualidade (ISO 9000 e 14000), que dizem respeito respectivamente, por ações de responsabilidade social e de produtividade.

A partir disso é que percebemos a transposição dessas estratégias para a educação, onde a empresa capitalista funciona como modelo para a escola, porque, no discurso dominante a escola não consegue oferecer uma educação de qualidade, e, portanto, se faz necessário adotar as estratégias das empresas, pois estas possuem dispositivos que visam a qualidade. Por assim dizer, é justificado a implantação de selos de qualidade pela SEDUC para as escolas públicas da rede estadual de ensino, como o ISO 9001(ano 2008), conforme o edital:

A implantação e certificação da escola no sistema de gestão da qualidade visa a melhoria dos serviços prestados, o aumento da produtividade e eficiência das áreas administrativas e técnicas, aproveitamento de recursos, otimização do trâmite interno, implantação de boas práticas administrativas com o intuito de manter os cliente internos e externos satisfeitos (AMAZONAS, 2012).

A exposição dos objetivos do edital retrata a própria concepção do capital impressa nele, pois todo o trabalho escolar gira em torno da produtividade, onde não se problematizam

questões fundamentais que são obstáculos para a qualidade da educação, como as próprias condições das escolas, o quantitativo de alunos por sala, a carga horária extensa de trabalho, ou seja, a própria contradição entre o capital e o trabalho. A qualidade total apresenta tanto a sociedade como a escola a partir de uma concepção holística, como assinala Bueno (2003, p. 144):

A concepção holística que orienta a qualidade total, desde suas origens no campo empresarial, serve como base para que, de muitos de seus termos, o conflito e a contradição sejam previamente excluídos. [...] Da mesma forma, a escola é uma instituição organicamente harmônica, voltada ao atendimento e à superação das necessidades do aluno, entendido como cliente. [...] Há, portanto, uma visão positivista que busca anular qualquer enfoque dialético sobre as relações entre escola e sociedade.

Vale ressaltar que para a qualidade total a escola presta um serviço aos seus clientes, o que desse modo a educação passa de direito social a uma prestação de serviços e o aluno enquanto cidadão de direito se transforma num consumidor. Fica claro então, que tanto na política de bonificação assim como na qualidade total, o discurso dominante reside na qualidade da educação, porém ambas as estratégias difundem a racionalidade do capital, principalmente ao enfatizar que se não há educação de qualidade, o problema é a escola, nesta recai predominantemente a responsabilidade em promover educação de qualidade.

Tal questão pode ser vista num dos principais planos do MEC (Ministério da Educação); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em que considera: “[...] a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas” (BRASIL, 2008, p. 4).

Tanto a qualidade total como a política de bonificação reforçam a ideia de que a qualidade da educação pode ser alcançada se cada um fizer a sua parte, ou seja, depende dos sujeitos, essencialmente. Mas, um aspecto bastante divulgado de forte apelo ideológico presente principalmente na política de bonificação, que funciona como um reforçador de grande apelo e que possui grande aceitação, é a meritocracia. Essa categoria que trabalha com a parte subjetiva, que envaidece os sujeitos, fazendo se sentirem melhores e superiores, mascara a própria divisão de classe.

A meritocracia desenvolve na subjetividade dos sujeitos, que o prêmio é resultado de um esforço pessoal, depende de cada um. Esta categoria, sem dúvida é bastante envolvente,

que denota qualidade pessoal, por outro lado, é excelente para camuflar a luta de classes, a desigualdade social, a educação enquanto direito social.

Segundo Freitas (2012), a meritocracia reside na distinção ou sanções a partir das médias obtidas nos exames, que no caso em questão é o IDEB, por meio da Prova Brasil. A partir desta prova tem-se uma nota, que sendo alta há educação de qualidade na escola, por conseguinte isso foi mérito dos trabalhadores da escola. Não se pode negar o valor do mérito, muito menos do esforço de muitos profissionais da educação, todavia, a forma como este é trabalhado passa uma falsa ideia, como afirma Freitas (2012, p. 346):

Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres.

Não resta a menor dúvida de que o discurso da meritocracia, subjacente a política de bonificação atribuí que o mérito é uma qualidade pessoal que desvirtua o foco da questão que está na raiz da sociedade capitalista, a desigualdade social. Os resultados apresentados pelo IDEB é a expressão da própria desigualdade social, pois as condições de acesso, de permanência e de aprendizado são desiguais, a oportunidade não é para todos.

Quando se pensa sobre a meritocracia, não se pode deixar de lado que “A meritocracia baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos sociais que garante a conquista da cidadania. É a imposição da lógica mercantil segundo o qual os indivíduos realizam a si mesmo” (GENTILI, 1998, p. 114).

Aprisionada pela lógica empresarial a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, uma atividade coletiva, um direito que não pode ser mercantilizado. A ideia de meritocracia embutida na política de bonificação gera sérios problemas para professores, alunos, a escola, como ressalta Freitas (2012, p. 385):

Os efeitos da meritocracia, quando aplicado nos professores ou a escolas são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para o trabalho o restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno.

Ora, quer dizer, que a política de bonificação não só desempenha a função de falseamento da realidade por meio do discurso da meritocracia, como inculca que ideias como

estas podem contribuir com a tão almejada qualidade da educação. Segundo Frigotto (1989), o reflexo na escola dos efeitos dessa educação é sentido intensamente, que dentre outros reforça a perspectiva da meritocracia, onde problemas como evasão, reprovação e repetência são problemas individuais e não frutos de uma conjuntura política, econômica e social.

Pelo discurso da meritocracia há um processo de enaltecimento dos sujeitos, em que se constroem formas refinadas de diferenciação entre os sujeitos, é um discurso com grande poder de persuasão, sendo reforçadores da ideologia dominante. As questões referentes a meritocracia passam também pela questão da ideologia da competência muito presente nos discursos.

Segundo Chauí (2008) a ideologia é um mascaramento da realidade que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo e essas ideias são produzidas e difundidas pela classe dominante para assegurar seu poder político e econômico. A ideologia traz na sua essência formas intencionais de deformar a realidade de acordo com os interesses, é um instrumento de manipulação por excelência da classe dominante.

Uma ideologia bastante presente na sociedade capitalista é a ideologia da competência que também está presente na política de bonificação. Essa ideologia induz a simplificação da problemática qualidade da educação, via bônus tão somente desvirtuar o foco sobre o papel do Estado e concentrar as atenções nas escolas, nos profissionais da educação e nos alunos, pois na medida em que estes sujeitos assumem toda a responsabilidade, diminui os investimentos na educação, fazendo com que o capital se acumule. É justamente a partir da ideologia da competência que o capital se expande.

Mas o que é competência? Segundo aponta o PDE a competência é uma ideia que se traduz na “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (BRASIL, 2008, p. 18), ou seja, é a mobilização dos conhecimentos para resolver situações práticas do dia a dia. Essa concepção de competência apresenta-se enquanto pragmática, como mera solucionadora de problemas, sendo considerados sujeitos competentes àqueles que conseguem encontrar soluções rápidas em diferentes situações.

A questão que se coloca é que essa competência se torna uma forma de adaptação dos sujeitos à realidade, o que significa dizer a própria aceitação, passiva dos problemas como algo natural. No caso da escola, problemas como falta de recursos são resolvidos através de festas, brechós, cinemas, o que leva o sujeito a se distanciar da problematização da falta de recurso. No que tange a política de bonificação, a competência é atribuída às escolas que

conseguem atingir as metas do IDEB e do IDEAM (Índice de Desenvolvimento da Educação no Amazonas) e conseqüentemente recebem o prêmio.

No interior da sociedade burguesa, a competência é um atributo individualizador, que acaba gerando dois tipos de sujeitos: os competentes e os incompetentes, os vencedores e os perdedores, os que alcançaram sucesso e os fracassados, os vitoriosos e os derrotados. Para Chauí (2008, p. 112):

A ideologia da competência lhe ensina, no cotidiano, na organização empresarial, que só a competência no trabalho assegura felicidade e realização. Ocorre, porém, que a atual forma do capitalismo (sobretudo por causa da tecnologia e do lugar ocupado pelo chamado capital financeiro, isto é, papéis e dinheiro dos bancos e das bolsas de valores) não precisa de muita gente trabalhando na produção, e por isso gera o desemprego. No entanto, o desempregado, ignorando o que e passa e orientando-se pelo que foi inculcado pela ideologia, sente-se culpado pelo desemprego, humilhado e num beco sem saída.

Dentro do campo educacional, a ideologia da competência funciona também como algoz, pois trata um problema de cunho político, econômico e social, como a educação pela ótica da competência pura e simples, como se os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem fossem simplesmente uma questão de falta de competência dos professores. A ideologia da competência não permite uma problematização das questões educacionais que são frutos do modo de produção capitalista.

Dessa maneira a ideologia da competência, oculta a divisão social das classes sociais, pois ao definir competência, se define também o seu contrário, o incompetente e tal definição se constitui de forma desigual e injusta, pois não leva em consideração que “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor, excluem as determinações históricas, e a forma como a sociedade está organizada” (FREITAS, 2012, p. 392).

Assim, temos frases tão proferidas de que o mérito é decorrente da competência do sujeito, como se ele sozinho tivesse alcançado um objetivo, o que exclui todo o trabalho coletivo, e no lado oposto o demérito como se o sujeito fosse o único responsável pelo insucesso. Diante desse antagonismo a política de bonificação sutilmente elege os competentes e marginaliza os considerados incompetentes, passando uma ideia para a sociedade de que a educação pode melhorar e que isto depende tão somente da escola e dos professores.

Depois de percorrer os meandros da política de bonificação, compreendemos que este movimento não está desconexo de outros processos que estão em pleno curso na política

educacional brasileira, como a avaliação, bem como a política de avaliação, pois, é a partir dos resultados, obtidas nas avaliações, que as escolas serão ou não premiadas. Analisar a avaliação, nesse sentido se torna primordial para apreender o significado político desta prática, que pode parecer apenas como uma técnica, mas que de fato se revela enquanto um processo político, permeado de contradições e conflitos. Logo, trataremos dos aspectos fundamentais em torno da categoria avaliação.

2.2 Os marcos históricos e conceituais da avaliação: para além do valor semântico da avaliação

A política de bonificação traz temas de grande relevância para o cenário educacional, como a avaliação, tendo em vista que a política de bonificação está diretamente relacionada aos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações nacionais, no caso a Prova Brasil, além do Censo Escolar, da taxa de aprovação e reprovação que juntos constituem a compreensão sobre os aspectos conceituais da avaliação se constitui de fundamental relevância no cenário educacional.

Por isso, nas linhas a seguir, trataremos essencialmente da concepção sobre avaliação, referendada nos escritos Château (1978), Álvarez (2002), Contera (2002), Sobrinho (2002), Luckesi (2006) e Hoffmann (2012). Problematizar a avaliação nos reporta a investigar a gênese desse processo, as diferentes concepções, assim como buscar compreender a quem a avaliação está servindo.

Tratar sobre a avaliação, requer a compreensão de que na sociedade capitalista, qualquer que sejam as políticas públicas, é necessária uma análise mais minuciosa, do significado político da avaliação, dos seus objetivos e suas implicações na educação, significa desvendar, a quem interessa o atual modelo de avaliação e o que significa a avaliação. Na concepção de Sobrinho (2002, p. 37) a avaliação:

Tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira se esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra e destituída de valores.

Para Hoffmann (2012) a avaliação provém do latim *avaliare*, que significa atribuir valor, significado, mas este não está alheio à rede de relações das políticas de educação, bem como seus nexos com o projeto educacional do Estado burguês. Na visão de Contera (2002, p. 132):

As avaliações são determinações externas designadas por instituições multilaterais, como Banco Mundial (BM), FMI (Fundo Monetário Internacional). Tais determinações fazem parte das exigências do capital que ao promover mudanças no mundo do trabalho, transfere para a instituição escola, seu modelo de educação, objetivos e processos avaliativos.

Álvarez (2002, p. 19) diz que “avaliação não é o mesmo que exame. O exame, persegue prioritariamente o êxito, que no contexto de sala de aula, limita-se ao êxito imediato e efêmero, além de artificial”.

Luckesi (2006, p. 22) analisa que:

A concepção filosófica da política de avaliação do Estado reside fortemente numa avaliação opressora, que remonta aos processos de avaliação dos jesuítas. A avaliação jesuítica como instrumento que garantisse o aprendizado da escolástica.

Château (1978, p. 77) retrata o perfil de avaliação nas escolas jesuítas, onde segundo ele “[...] multiplicarão os exames de promoção no decurso do ano. Uma promoção geral e solene para a classe superior realizar-se-á cada ano, depois das grandes férias”. Com base nessa posição, é perceptível que a avaliação preconizada pelas instituições escolares, tinha no exame o objetivo principal, ou seja, um sistema de avaliação com provas anuais para fins de promoção.

O marco histórico e a concepção filosófica da avaliação da educação básica na atualidade, remonta ao período jesuíta, tempo medieval, marcado pela dominação dos princípios eclesiásticos, da fé católica, da hegemonia da Igreja Católica. A hegemonia se reporta àqueles que detém poder político e econômico, situação ao qual se encontrava a Igreja Católica como instituição hegemônica, que exercia a dominação e que por tal tinha o poder de decidir os objetivos e fins da educação. A respeito de dominação, Costa (2011, p. 13) nos fala que “[...] uma classe mantém dominação se for capaz de exercer também uma liderança moral e intelectual”.

Château (1978) nos mostra que durante dois séculos na Europa a Igreja Católica por meio da Companhia dos Jesuítas dominou tanto do ponto de vista político, econômico, social, cultural e educacional. Os jesuítas elegeram um modelo de educação para a época vigente,

uma educação que atendesse aos interesses daquela sociedade, cujo “o objetivo era formar homens cristãos e cristãos letrados, de entregar à saída do colégio, jovens altos, que tenham domínio na eloquência, retórica, no latim” (IDEM, IBIDEM).

Contudo, o principal interesse dos jesuítas era reproduzir nas escolas a doutrina cristã e combater a Contra Reforma que abalava os interesses da Igreja Católica. Segundo este autor, a Contra Reforma tinha com estratégia a construção de escolas, principalmente na França e Alemanha. Logo, as escolas jesuítas foram pensadas “[...] como verdadeiras trancas apostas às invasões calvinistas” (IDEM, IBIDEM, p. 68). Dessa forma, as escolas foram erguidas como estratégias de combate a Reforma Protestante e sua difusão consolidavam como verdadeiras instituições que dificultavam a propaganda das ideias calvinistas. Château (1978) explica que em 1579 havia 144 escolas jesuítas. Passados 50 anos, esse número cresceu para 444 instituições mantidas pela ordem jesuíta.

Nas escolas é inserido o pensamento dos jesuítas e no que diz respeito a avaliação, esta tinha a função de selecionar seu alunado, como bem ressalta Comenius (apud CHÂTEAU (1978, p. 122):

Só deve frequentar a academia os jovens de espírito ágil, que provem possuir disposições especiais, ao mesmo tempo assiduidade, perseverança e moralidades perfeitas. Antes de deixar a escola latina, os alunos passarão, pois, por exame que permita descobrir aqueles que estão aptos para empreender os estudos universitários. Na academia, o estudante fará viagens a países estrangeiros para enriquecer o conhecimento do mundo.

A avaliação se constitui numa estratégia que reforça no campo educacional a divisão da sociedade, tem na sua base a lógica excludente e classificatória, pois nem todos os estudantes teriam condições financeiras para viajar. Esse modelo de avaliação tinha um importante papel no sentido de selecionar, de segregar os estudantes através de um processo de avaliação, que recrutava, “seus cidadãos são recrutados com a maior prudência: trata-se de não introduzir ovelha pesteada, nem de perder um bom indivíduo por simples questão de penúria” (CHÂTEAU, 1978, p. 74).

Os jesuítas tiveram seu próprio processo de seleção do seu alunado, os “espíritos ágeis, disposições especiais, moralidades perfeitas”. O processo de avaliação dos jesuítas selecionava os alunos que deveriam frequentar o ginásio e a academia, pois se constituíram em níveis de educação mais elevados.

Não apenas isto era justamente a partir da avaliação que se definia a profissão dos alunos, pois segundo Comenius apud Châteua (1978, p. 122):

Há nas pessoas orientação natural para a escolha da profissão, conforme aptidão e gosto. Há nos “espíritos” inclinação natural da profissão. A partir do desabrochar dos espíritos cada criança mostrará espontaneamente o seu ofício.

Logo, a escola direcionava o sujeito para sua futura profissão. Como se pode depreender a avaliação na perspectiva das escolas jesuíticas desenvolvia um processo além da mera técnica, seus impactos, suas práticas não era somente o simples exercício de aprovar ou reprovar, mas decidiam sobre questões mais amplas como: quem frequenta ou não, a profissão, quais estudante vão prosseguir os estudos, quais irão ascender para academia e tal ação corroborava na manutenção da ordem social vigente.

A avaliação da aprendizagem consistia numa série de exames que testavam muito mais a memorização e recitação dos textos, do que propriamente sua compressão e análise. A fixação era, facilitada por grande número de exercícios, que desenvolvia a memória. Os alunos que se destacavam nas avaliações recebiam honrarias, em contrapartida os que não obtinham bons resultados, o processo disciplinatório era severo, com punições físicas, principalmente com uso de chicotes ficando a cargo de um “corretor”⁹.

A ordem jesuíta se organizou para continuar no poder, através dos colégios, sendo o controle com os funcionários que trabalhavam nas escolas, assim como as famílias dos alunos, que deveria abster-se da vida mundana. Viver conforme as orientações da ordem. Desse modo, percebemos que a avaliação era um instrumento disciplinador, que fazia uso de táticas bastante violentas, como forma de exercer controle, disciplina, coerção para promover a seleção. Não obstante, o medo também servia de base, como bem cita Comenius (apud LUCKESI, 2006, p. 23) “o medo é um excelente mecanismo de controle sobre os alunos, é uma forma de manter suas atenções”.

Um dos grandes aspectos que também podemos destacar desse período trata-se do quantitativo de alunos. As classes, segundo Château (1978, p. 128) “possuíam uma centena de alunos”. Mas, como os cem alunos conseguiriam todos obter êxito nas avaliações? Possivelmente, a grande maioria ficava à margem, pouquíssimos conseguiam alcançar os resultados desejados. Para estes, então só lhes restava os ofícios mais simples, menos valorizados pela sociedade. Para a minoria, o destino era o ginásio, por conseguinte a academia. Dessa forma, a avaliação reproduzia na escola a divisão de classe na sociedade.

Outra questão que devemos analisar é a forma como o “erro” é enfrentando na avaliação. O erro é visto como algo negativo, pejorativo que desqualificava o aluno. Errar

⁹ No início as punições eram realizadas pelos próprios professores. Posteriormente, ficou na responsabilidade do corretor, um agregado da casa.

conduzia à punição, à toda espécie de inferiorização, sendo o erro concebido como forma de desprestígio e desonra. O tratamento dado pelos jesuítas, quanto ao erro, era o castigo. Este era recorrente dentro da pedagogia jesuítica, não apenas castigos físicos, mas psicológicos. Consideramos, porém que o erro é parte inerente da aprendizagem, sabidamente tem a função de diagnosticar o nível do aluno, possibilita interferir na construção de processos de ensino que contribua para o aprendizado e que em hipótese alguma deve ser ferramenta de castigo e opressão, como sintetiza Luckesi (2006, p. 58):

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que o outro- no caso da escola, o professor-discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não fonte de castigo, mas suporte para o crescimento. O erro aqui é visto como algo dinâmico como caminha para o avanço.

Essa a avaliação que enaltece o acerto em detrimento do erro, sustentava-se, sobretudo, pela supremacia competitiva nos alunos que deveria haver entre os alunos, uma espécie de competição, de concorrência que os distinguiu entre os melhores e piores. Os alunos que se destacavam nas avaliações eram encaminhados para as ditas classes superiores, pois nelas os alunos teriam acesso a obras da literatura grega e latina.

Nessa perspectiva a avaliação desenvolvia uma forma de discriminação entre os alunos, em que suas dificuldades não eram trabalhadas, mas se constituíam em mecanismos que levavam a sua própria exclusão. Esse modelo de avaliação se contrapõe a perspectiva da avaliação mediadora como sublinha Hoffmann (2012), em que a avaliação tem o objetivo de conhecer, identificar as dificuldades quanto à aprendizagem, ao ensino e não simplesmente reduzir à provas, testes e exames. Ainda no que tange as classes escolares, os jesuítas desenvolveram também a competição como esclarece Château (1978, p. 80):

Desde a educação dos jesuítas havia estímulo à competição. Cada classe era dividida em duas frações. Cada fração os alunos eram colocados na ordem decrescente. Cada um tinha, pois na coluna da outra fração, um homólogo, da mesma força, seu *êmulos*. Era seu adversário regular, de quem deveria marcar os erros e assinar com exatidão. Segundo os alunos de uma das duas frações se avantajavam, ou não, sobre seus *êmulos*, o campo era declarado vencedor ou vencido e saía da luta coberto de honrarias, ou de opróbio. Esse método tinha por feliz resultado manter a emulação não somente entre os melhores alunos, mas até nos últimos lugares da classe.

Se por um lado, os jesuítas estimulavam a competição entre os alunos, havendo, portanto, comparações, porém devemos analisar os condicionantes sociais e culturais dos alunos, como nos chama atenção Hoffmann (2012, p. 49):

[...] há alunos oriundos de ambientes dos mais diversos. Crianças que desde cedo estão nas ruas, trabalhando, cuidando dos irmãos menores, sobrevivendo à cidade grande e outros meninos que viveram esse mesmo tempo protegidas pelos pais, sem apanhar sozinhos a condução, tendo à sua disposição brinquedos, revistas, televisão, mas tendo a sua casa como espaço de vida. Como poderão ser comparados, na escola em termos de suas “competências”?

No mínimo esse modelo de avaliação que se prevalece da comparação, para seleção, não contribui para o desenvolvimento do aluno e nem para sua inclusão social, visto que não tendo êxito na escola, há enormes possibilidades de não ter na sociedade. Percebemos, portanto quão é relevante a compreensão dos pressupostos teóricos metodológicos que norteiam a avaliação no campo educacional, uma vez que a avaliação é uma ação política, que envolve interesses. A concepção de que a avaliação não está condicionada com o contexto político, econômico e social é uma falácia, pois a educação, seus processos, e neste âmbito a avaliação são permeados por um conjunto de decisões.

No bojo dessa discussão, as técnicas e instrumentos de avaliação não estão esvaziados de intenções, posto que a escolha de um instrumento de avaliação, já é uma escolha política, reflete o interesse de quem a elegeu, do tipo de cidadão e de sociedade que se anseia. Por isso que a escola desde sua gênese sempre foi um espaço de disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Para compreender, o espaço educacional enquanto lócus de interesses divergentes e conflitante, não se pode amelhear a compreensão de que o sistema escolar é diferenciando, para qualquer que seja a classe social e a avaliação nessa conjuntura vai expressar as intenções da classe que domina. O modelo de avaliação reflete aquilo que se deseja da escola.

De acordo com Luckesi (2006) a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Há na escola processos com roupagem de avaliação, mas em termos práticos se constituem em verificação ou aferição da aprendizagem, pois a prática da avaliação está circunscrita aos pressupostos teóricos emanados do Estado. De acordo com a LDB 9394/1996:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (ART. 24º).

Segundo Luckesi (2006), há alguns aspectos fundamentais que diferenciam a avaliação da verificação. A primeira busca compreender os avanços, limites e dificuldades, é processual e dinâmica, enquanto a segunda, prevalece a observação, registro, estatística, quer resultados aprovados e reprovados, o que leva a reconhecer que:

A avaliação da aprendizagem no Brasil, hoje, tomando *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminam na Revolução Francesa (LUCKESI, 2006, p. 29).

Nas entrelinhas do exposto, não há como reduzir a avaliação a um processo em si, este é resultado da orientação política do Estado, que direciona a função da avaliação e da escola. Como a avaliação está atrelada ao projeto político pedagógico da escola e este, está vinculada a política educacional, o que por sua vez é resultado do Estado capitalista, não há como dissociar estas relações e suas implicações. Na sociedade do capital, a educação se configura num espaço de luta política, num campo de disputa acirrada por um projeto educacional que norteia o papel da educação e da escola.

Por isso, vale a pena ressaltar que, as condições históricas da fundação da escola, remonta com o nascimento do advento da revolução industrial, ponto de partida da emergência da burguesia, que antes detentora somente do poder econômico, passa a ter força política. A classe burguesa detentora da terra, dos meios de produção anseia por trabalhadores e passa a defender determinado tipo de instrução a grande massa de trabalhadores. Essa estreita relação entre a Revolução Industrial e a Educação retrata o pensamento dominante sobre o papel da escola como instituição de formação de trabalhadores como bem coloca Andery (2007, p. 284),

A burguesia defendia instrução para o povo porque no novo sistema fabril uma educação elementar era necessária ao operário; entretanto defendia diferentes tipos de instrução para diferentes tipos de operários: educação primária para a massa de trabalhadores não especializados, educação média para os trabalhadores especializados e educação superior para os altamente especializados.

A escola é erigida na segunda metade do século XVIII com a ascensão política da burguesia que tem sua própria pedagogia. A escola é, portanto pensada pela burguesia e nasce no berço do capitalismo ocidental. Em virtude de tais aspectos, a educação está alinhada com a concepção da burguesia, pois nem todos terão acesso aos níveis mais elevados da educação, para a grande maioria, um conhecimento básico. Mesmo com tais aspectos, não podemos deixar de ressaltar que a escola pública foi um avanço em relação à época.

No contexto educacional brasileiro, a premissa de ensinar o básico ainda persiste, como se pode observar no exame como a Prova Brasil, cujas exigências incidem unicamente em cima das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, como se estes conhecimentos fossem o suficiente para se compreender a realidade de forma mais ampla.

A Prova Brasil é aplicada somente aos estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino¹⁰ com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Na Prova Brasil os alunos são avaliados a partir de competências e habilidades presentes nos descritores.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades: os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2008, p. 18).

Em Língua Portuguesa os descritores têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura, como se pode observar nas tabelas 1 a 6.

¹⁰ O MEC escolhe a cada dois anos algumas escolas da rede privada para aplicar a prova no intuito de comparação.

Tabela 1
Tópico I: Procedimentos de Leitura

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Localizar informações explícitas em um texto.	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tabela 2
Tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na
Compreensão do Texto

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico, diversos (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D9	D12

Tabela 3: Tópico III
Relação entre Textos

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	-	D21

Tabela 4: Tópico IV
Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D8	D11
Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Identificar a tese de um texto	-	D9

Tabela 5
Tópico V: Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tabela 6
Tópico VI: Variação Linguística

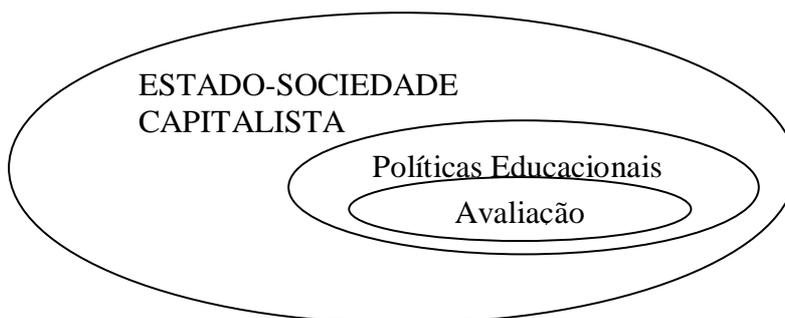
Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D10	D13

A partir do que foi exposto, percebemos uma espécie de manual das cognições que devem ser desenvolvidas no aluno, que ao ser avaliado na Prova Brasil verifica, se o aluno desenvolveu ou não tais competências¹¹. Logo, a avaliação presente na Prova Brasil se resume a aquisições de competências, o que leva a distorções principalmente quando se trata das condições de ensino e de aprendizagem, pois não aparecem os problemas sociais, as carências físicas e materiais tanto dos alunos, quanto das escolas, não se aborda o contexto, e este é de suma importância como ressalta Freire (2009, p. 17) “acontece que o bom de uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por que”.

Desse modo, esse modelo de avaliação não dá conta da realidade da escola, dos problemas enfrentados pelos docentes, pelas famílias, não se avalia as condições de trabalho, a condição social do aluno que interfere na sua aprendizagem. Dizemos isto, pelos elevados índices de reprovação e evasão dos alunos que frequentam a escola pública, pela falta de condições de trabalho docente, pelas salas de aula que funcionam muito mais como depósito de crianças, do que espaços propriamente de aprendizagem.

O mais intrigante são as orientações dadas aos professores no que confere a avaliação, pois este deve realizar um processo avaliativo com prova escrita, trabalhos individuais e em grupos, atividades de casa, pesquisa deve considerar no processo avaliativo a frequência e a participação. Por outro lado, o Estado adota um único critério para compor informações sobre a aprendizagem do aluno, quando se sabe que por mais que o aluno não tenha desenvolvido competências cognitivas, mas pode ter desenvolvido nos aspectos atitudinais, na expressão oral, no relacionamento interpessoal entre outros aspectos.

Não resta a menor dúvida de que o Estado tem desenvolvido uma forma de avaliação mínima, correspondente ao Estado Mínimo, em que a avaliação na contemporaneidade faz parte de um processo ainda maior dentro das políticas públicas educacionais e do Estado, como retrata a figura de Júnior (2002, p. 166):



¹¹ Só apresentamos os descritores da Língua Portuguesa, mas existe os descritores da Matemática.

O ponto de tangência da estreita relação entre a avaliação, políticas educacionais e o Estado capitalista podem nos dar as orientações dos reais interesses presentes nas avaliações, bem como na política de avaliação em larga escala, assunto de grande repercussão tem assumido grande relevância, sendo, portanto o núcleo central a ser analisado.

2.3 Política de Avaliação da Educação Básica: a face oculta das avaliações em larga escala no Brasil

No contexto internacional, a implementação de políticas de avaliação de programas sociais teve seu marco histórico na década de 1960, de acordo com Meneguel e Lamar (2002, p. 150):

A atribuição de maior importância à avaliação de programas e políticas sociais, bem como o surgimento de diversas metodologias para tanto, teve início nos EUA na década de 60, quando ampliou-se o enfoque de obtenção de indicadores de desenvolvimento econômico. Foram formadas equipes multidisciplinares com o propósito de realizar diagnósticos sociais, que utilizavam metodologias variadas e tomavam por base informações qualitativas, a fim de encontrar causas de problemas e promover intervenções necessárias à sua resolução. Mas este enfoque foi radicalmente alterado a partir da década de 80, quando os cortes de recursos em programas sociais, ocorridos na era Reagan, converteram a avaliação em *“algo demasiado importante para ser deixado nas mãos de avaliadores”*. A partir de então, a burocracia governamental criou, nos seus vários setores, suas próprias agências para cuidar do assunto, renovando a ênfase em instrumentos padronizados e objetivos, próprios à comparação de resultados, prestação de contas e centralização das decisões administrativas. Na área da educação não foi diferente: a avaliação também passou a ser empregada para fins de disciplina, não de diagnóstico com interpretação de resultados restringindo-se à contagem da pontuação em testes.

É notória que até então, as avaliações de cunho qualitativas foram substituídas por modelos estritamente objetivos, centralizados nas mãos do Estado. A importância hoje atribuída à avaliação das políticas sociais são resultados de amplas reformas orientadas, sobretudo pela implantação do Estado Neoliberal nos países centrais do capitalismo e posteriormente difundidos para os demais países subdesenvolvidos, como o Brasil, o que demonstra que a avaliação das políticas sociais é também resultado de uma opção política do Estado.

No Brasil, a política de avaliação da educação teve início na década de 1990, como resposta a crise da educação. Todavia, a crise não é da educação, e sim do capital que desde a década de 1970 provocou forte recessão afetando a competitividade e, sobretudo a lucratividade das empresas.

Do ponto de vista histórico, a avaliação tem demonstrado que não é uma atividade neutra, como foi percebido desde a prevalência das escolas dos padres jesuítas, muito menos a política de avaliação. Mas àquela época não havia um amplo sistema de avaliação, ou melhor, uma política de avaliação em larga escala. A política de avaliação da educação básica é resultado da própria crise do capital na década de 1970, que provocou também uma crise política, econômica e social. Uma questão central que não podemos deixar de apreender é que a crise da economia mundial fez a qualidade dos sistemas educacionais tornar-se ainda mais importante para a saúde econômica das nações, o que despertou interesses de instituições como a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o BM (Banco Mundial).

Diante desse contexto, esses organismos internacionais passam a determinar uma política de avaliação da educação, conforme nos coloca Torres (2009, p. 128):

O BM trabalha há mais de 30 anos no setor educacional e está cada vez mais ampliando seu raio de influência e ação. Antes, o pilar dos empréstimos eram as construções escolares, hoje são livros, capacitação docente, tempo de instrução e avaliação da aprendizagem.

No caso da OCDE, o interesse pela avaliação é retratado por Afonso (2009, p. 64):

Num dos boletins da OCDE pode ler-se que em diferentes países ocorre no período actual (embora de uma maneira diferenciada) uma “renovação do interesse pela avaliação e que esse interesse se deve a três razões essenciais”: i) “à necessidade que os países tem de dispor de uma mão de obra qualificada”; ii) “à necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos”; iii) “à nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas”.

A OCDE tem como finalidades, realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, manter a estabilidade financeira, contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial, contribuir com uma expansão econômica saudável nos países membros, assim como nos países não membros, favorecer a expansão do comércio mundial sobre uma base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais.

Notamos, portanto, a partir dos objetivos que a grande preocupação da OCDE é mais com o mercado, com a economia. Esta organização tem determinado um amplo projeto de avaliação das redes (Federal, Estadual e Municipal) e sistemas de ensino (Público e Particular) em todo o mundo. A partir de tais orientações para assegurar a legitimidade, a

legislação educacional brasileira, LDB 9.394/96 artigo 9º decide: “A União incubir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Conforme os dispositivos de organismos internacionais, o MEC (Ministério da Educação) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) concebe o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), um sistema de avaliação com amplitude nacional que se configura na política nacional de avaliação da educação básica. Dentro dessa política, encontramos os exames como Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

O SAEB tem como matriz de referência os PNCs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que avaliam as competências e as habilidades que cada aluno deve possuir na série/ano em que se encontra. Um dos norteadores do SAEB reside na associação da competência cognitiva ao êxito, ao sucesso.

Ainda nesse contexto, é criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que se configura na atualidade o termômetro da qualidade da educação preconizado pelo Estado. O IDEB é constituído pela Prova Brasil (exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa) e o Censo Escolar (taxa de matrícula, aprovação, reprovação e evasão) que produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente por regiões, redes de ensino públicas e particulares nos Estados e no Distrito Federal.

Conforme se tem visto, a política de avaliação é resultado de determinações de organismos internacionais, vinculados ao grande capital. Desse modo, a política de avaliação é marcada pelas próprias relações capitalistas, como afirma Catani (2002, p. 100):

Nas relações sociais capitalistas a avaliação cumpre hegemonicamente, papel estratégico na disseminação de valores e finalidades de mercado que consubstancia processos de gestão de natureza contábil e/ou de “economização” da educação.

Esse ponto é de fundamental relevância porque revela a especificidade da avaliação num âmbito mais amplo, complexo e contraditório. Segundo Afonso (2009) a política de avaliação da educação básica está vinculada as políticas de regulação neoliberal. Esse movimento que iniciou primeiramente nos Estado Unidos, Inglaterra e Alemanha, foram

seguidas por diversos países que empreenderam, nas duas últimas décadas do século XX chegando à América Latina.

Justamente por isso a enorme relevância atribuída à avaliação, especialmente no âmbito educacional com a implementação das avaliações em larga escala. De acordo com Luckesi (2006), a finalidade da avaliação em larga escala tem como função precípua de manutenção da desigualdade social, pois o perfil da avaliação em larga escala está articulado com o processo de seleção social, trabalha a serviço do aprofundamento da exclusão social. E mais adiante conclui

No caso, a sociedade é estruturada em classe é, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água” (LUCKESI, 2006, p. 34).

A citação acima constitui numa forma de olhar a política de avaliação em larga escala dentro do projeto hegemônico da classe dominante, que providencia para o Estado a implementação de um modelo de avaliação com base em critérios oriundos do mundo econômico. Segundo com características pragmática, utilitarista cujo levantamento das informações sobre a aprendizagem, ocorre a partir de testes padronizados, como Prova Brasil e o Provinha Brasil, ambos SAEB. Quando se aborda o aspecto utilitarista e pragmático da política de avaliação, concebemos que nesse processo há uma lógica implícita em que a educação deve refletir a competição global, uma vez que no movimento do capital, a busca incessante pela mais-valia é pensada em curto prazo, imediatista, e assim deve funcionar a educação.

Esse amplo conjunto de decisões sobre que modelo de avaliação nos leva a perguntar: Quais instrumentos avaliativos? O que fazer com os resultados? Todos esses aspectos dependem de decisões políticas.

A avaliação da educação está em conformidade com o capital, quando diagnostica a realidade, porém sem promover alterações que correspondam aos anseios da classe trabalhadora. Na verdade, a máxima de mudar a embalagem, mas não o conteúdo, no sentido de atender aos interesses do Estado burguês, ou como se tem denominado, o “Estado avaliador”. Segundo Afonso (2009, p. 49):

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através a importação para o domínio público de modelo de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Para Sobrinho (2002, p. 44), “o Estado avaliador se funda em critérios e indicadores largamente utilizados pelos economistas e administradores”, ou seja, critérios estatísticos que se torna totalmente inviável para a instituição escola, já que há de se reconhecer que a escola por ser um espaço dinâmico, o contexto em que ela se insere interfere inevitavelmente em todo o trabalho pedagógico. Dessa perspectiva, o Estado avaliador, não considera outras dimensões que afetam o processo de ensino, de aprendizagem e principalmente não permite a participação da sociedade nas decisões sobre a educação, sendo um Estado centralizador dos rumos da educação e descentralizador na assunção de suas responsabilidades.

Também, outro aspecto do Estado avaliador reside no controle através tanto do conteúdo, do currículo, dos objetivos da escola, como de todo o trabalho pedagógico. Esse Estado define qual/quais conteúdos serão cobrados nos exames, diminuindo drasticamente a autonomia das escolas, passando a transformá-las num espécie de curso preparatório para fazer os exames. Na concepção de Catani (2009, p. 49):

Evidencia-se hoje no Brasil o predomínio de uma perspectiva de avaliação reguladora e controladora, articulada a princípios mercadológicos. Há, por outro lado, os partidários de uma avaliação emancipatória, comprometida com o desenvolvimento autônomo das instituições educativas, no sentido de efetivar mecanismos e processos que garantam a promoção do ser humano na constituição de uma sociedade efetivamente democrática.

Quer dizer que a exposição dos resultados sem posterior discussão e problematização com a sociedade, de forma a desprestigiar, principalmente a escola pública que nos exames têm obtido resultados nada satisfatórios. Esta política de avaliação gera um profundo mal estar entre as escolas, os docentes, os alunos que se veem expostos para a sociedade no momento da divulgação do resultado do IDEB, que se obtiver um resultado aquém do que foi definido pelo MEC se constrói no seio da sociedade todo um processo de desvalorização e desconfiança da escola pública.

A forma como vem sendo divulgados para a sociedade os resultados das avaliações, como uma espécie de prestação de contas como analisa Contera (2002, p. 132):

Avaliação como prestação de contas se inscreve em contextos de surgimento de uma nova forma de Estado, o “Estado Avaliador”, e se sustenta nos valores de: competitividade, esforço individual e produtividade, próprio do mercado.

De modo geral, a política de avaliação em larga escala está servindo muito mais para a desqualificação da escola pública, já que dentro do movimento do capital, difundiram-se ideias, constroem-se ideias de que a escola pública não funciona, são ideias dominantes da classe dominante, como bem afirma “As ideias da classe dominante são ideias dominantes em cada época” (MARX, 2007, p. 71).

Nessa conjuntura, a ideia de que a escola pública é ineficiente, acaba criando brechas para a expansão de instituições privadas, gerando um verdadeiro mercado educacional. Além disso, à medida que as escolas são avaliadas sendo atribuída determinada nota, transfere para a sociedade um resultado incompleto, inacabado da avaliação, pois em nenhum momento a instituição, a nota é vista como um ponto de reflexão, ao contrário, a nota é uma sentença: escola de qualidade ou sem qualidade!!

A nota deve ser um instrumento de reflexão, uma informação que deve ser interpretada, servindo não como resultado final, mas parte de um processo. Ocorre, portanto, de acordo com Meneguel e Lamar (2002, p. 163) que:

A atual política de avaliação da educação básica no Brasil, assim como seus resultados até este momento, não tem conseguido contribuir para uma educação voltada às aspirações e demandas de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como o foco da política de avaliação em larga escala é na cognição, há que se destacar a total ausência de elementos sócios humanísticos que visa tão somente a valorizar conhecimentos que na grande maioria das vezes só servem ao próprio capital.

Faz-se necessário desse modo que se construa um modelo de avaliação, valorizando o ser humano de forma mais ampla, sua experiência de vida e não apenas seu intelecto, que dê oportunidade para que todos possam aprender e se desenvolver uma concepção de avaliação onde professores, funcionários, alunos e comunidade possam participar e que seja avaliada outras dimensões dos alunos. Há uma grande preocupação, desse modelo de avaliação que focaliza a cognição, pois deixa de lado outras dimensões como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal, a cultura e outros.

Avaliar o desempenho dos alunos, sem avaliar o conjunto como tem sido feito tem pouco alcance, dada a profunda desigualdade social entre as regiões, as instituições, os

contextos sociais não aprofundando nas condições externas e internas. Em nível internacional e nacional os exames de proficiência são as marcas da política de avaliação da educação básica. Por conta disso, é que o resultado das avaliações têm inúmeras implicações, seja na exposição e depreciação dos alunos que não alcançam, em termos da gestão, pois os gestores tendem a se preocupar muito mais com os indicadores, do que com o pedagógico, no papel dos professores que estão se tornando muito mais aplicadores, preparadores para as provas do que na construção de conhecimento e formação dos sujeitos.

Diante deste quadro, a política de avaliação em larga escala tem seu lado ainda mais perverso quando considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou de comportamentos tendem a ser excluídos de algumas escolas porque podem afetar o rendimento destas.

Esse modelo de avaliação também tem se servido da justificativa de que o Estado está investindo na educação, por meio da política de bonificação ao reconhecer através de premiações as instituições que atingiram a meta do IDEB, o que passa uma ideia totalmente distorcida sobre a verdadeira função da avaliação, enquanto um processo de diagnóstico e não de premiação, que tem de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Assim como os indicadores produzidos sobre o sistema de ensino acabam por informar, de alguma maneira, o próprio sistema, abrindo possibilidades de contestação, o mesmo se pode ser feito sobre a bonificação dos trabalhadores da educação, que segundo o Estado, esta visa a melhoria da qualidade do ensino. Como os professores, gestores, coordenadores distritais, pedagogos, apoios pedagógicos e assessores vêm essa política?

CAPÍTULO 3

3 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES, GESTORES, COORDENADORES DISTRITAIS, PEDAGOGOS, APOIO E ASSESSORES PEDAGÓGICOS SOBRE A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

3.1 Política de Bonificação: o que dizem os trabalhadores¹² da educação?

O Amazonas é um Estado privilegiado, comporta as riquezas naturais que o mundo deseja: recursos hídricos, uma fauna vastíssima e flora inigualável. É neste Estado que encontramos Manaus, uma cidade, segundo os dados do IBGE (2011), está entre as seis capitais com maior PIB (Produto Interno Bruto) do país, ocupando a 6ª posição entre as capitais mais ricas do Brasil.

A política educacional desenvolvida no Estado não está alheia ao que tem sido feito em outras regiões do Brasil e de alguns países, já que muitos dos programas implementados no Brasil são importados¹³. Dizemos isto pelo fato de que a política de bonificação, enquanto política educacional é um modelo copiado. De acordo com Cassettari (2011) em 1862 na Inglaterra implementou o programa de pagamento por performance, sendo este adotado em vários países como a Índia, o Chile, o México, além de diversos distritos dos Estados Unidos. Mas, recentemente nos Estados Unidos esta proposta floresceu entre o *Corporate reformers*. Freitas (2012, p. 380), explica:

¹² Os trabalhadores da educação serão tratados no gênero masculino para que não haja nenhuma possibilidade de identificação.

¹³ O ciclo de aprendizagem, da França, Mais Educação, da Finlândia, Aceleração da Aprendizagem, da Inglaterra e Avaliações em larga escala, dos Estados Unidos e Inglaterra. Essas propostas quando chegaram no Brasil, sofreram profundas modificações, principalmente no que diz respeito as concepções de educação e dos recursos destinados para a sua execução.

Corporate reformers- assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídias, 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 adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país a disputa entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data.

Logo, a política educacional norte americana tem servido de modelo para o Brasil, bem como para a cidade de Manaus. É nesta cidade que se encontram as escolas e os sujeitos da pesquisa que expuseram o seu modo de compreender a política de bonificação.

Quando perguntados como analisam a política de bonificação, vejamos o que dizem alguns sujeitos:

Olha eu acho que é um incentivo, né! Praaa não só pro professor, mas também pra, pra, pras escolas né, pra melhoria. É um dinheiro que vem né, que nem todo mundo recebe em dinheiro suficiente né pra suprir as necessidades da escola. Eu acredito que é um benefício tanto pro professor se esforçar mais, mostrar o trabalho dele e também pra escola (PROFESSOR 5).

Olha é é essa, essa premiação vem trazendo é é, um bom resultado nas escolas. As escolas têm se esforçado, têm motivado muito, muitos os professores, motivado os funcionários da escola, uma coisa que vem melhorando muito (GESTOR 5).

Olha essa política ela vem dar um, um como é que a gente pode dizer, até no senso popular, um gás pras escolas né! Vem trazer uma motivação a mais. Então, a escola que é premiada, as pessoas se sentem é é valorizadas (COORDENADOR A).

Olha eu acho importante, porque isso é um estímulo a mais pro professor né! Porque todo mundo precisa de um estímulo, né! Então, com essas premiações valoriza o trabalho do professor, o trabalho da escola [...] Então, a escola premiada é Escola de Valor, porque todo mundo quer estudar, porque sabe que o ensino é de boa qualidade [...] (APOIO PEDAGÓGICO 3).

Ah, quando ela foi pensada né, ela foi pensada e foi criada através de decreto né, foi justamente pras escolas estivessem um incentivo extra, né, não de pagar aquilo que é um dever da escola, mas sim pra incentivar os professores, com toda equipe escolar a melhorar seus indicadores (ASSESSOR PEDAGÓGICO L).

Olha primeiramente ela é muito boa pra dar incentivo né, pra algumas escolas começarem a entender o que é é uma gestão escolar, né! E essa premiação vem como um incentivo até pro professor, porque querendo ou não a gente precisa dessa questão financeira, que influi muito no, no, o trabalho do professor né! E e e ele tendo esse objetivo de alcançar essa remuneração é um incentivo pra ele seguir adiante né, buscar novas metodologias, pra dá conta da turma dele alcançar a meta (PEDAGOGO 5).

Conforme observamos nas respostas acima, a grande maioria destes são a favor da política de bonificação, consideram como algo positivo, que só vem a contribuir com a educação. Um aspecto que chama a atenção é o fato de que muitos desses profissionais, como gestores, apoio, assessores e coordenadores são funções de indicação e como tais dificilmente se colocariam contrários à política de bonificação. Logo, a política de bonificação tem grande aceitação, por parte dos sujeitos entrevistados, pois as escolas mergulhadas em todas as formas de carência, vê nessa política um estímulo, a possibilidade de uma educação de qualidade, de um aumento salarial. Os trabalhadores são envolvidos de tal modo a não perceberem que a política de bonificação não significa investimento na educação pública para todas as escolas, é uma política que parte do princípio de que as escolas devem primeiramente alcançar uma meta, para depois serem premiadas, quando na verdade se a educação fosse prioridade, o investimento deveria ser o ponto de partida, colocando todas as escolas em condições adequadas de funcionamento.

Conforme percebemos a concepção dos entrevistados está coerente com o discurso dominante, o que por sua vez revela que não conseguem perceber todas as contradições presentes nessa política, em que os profissionais são absorvidos, convencidos pela lógica do capital. A concepção destes trabalhadores revela um olhar ingênuo, alienante, em que não percebem as deformações que a política de bonificação provoca na educação, em que o processo de ensino e aprendizagem se transforma num negócio, em relações de mercado. Nessa política o professor é motivado a ensinar em troca de prêmio, de status, porque a política de bonificação incute nos trabalhadores que prêmios como Escola de Valor o diferencia das demais escolas, colocando a escola num patamar superior em relação às demais. Dessa forma, o que os trabalhadores de modo geral não conseguem compreender é que a política de bonificação substitui os direitos sociais e estes são ou deveriam ser invioláveis, já que não existe direito à bônus.

A concepção destes trabalhadores reproduz a concepção dominante de pensar a educação, como mais um empreendimento. Todavia, não há uma reprodução pura e simples, há também àqueles que veem a política de bonificação e suas contradições:

Esse prêmio tá dando problema, eu não vou citar nome de escolas, mas nós sabemos que estão camuflando pra poder pegar o 14º (décimo quarto) [...]. Em outras escolas ele não está funcionando, não vai funcionar nunca, desde que esse prêmio, eu pelo menos não vejo essa questão de vantagens [...] (PROFESSOR 1).

Olha ela tem vários aspectos, tem o aspecto do estímulo, de você buscar melhoria como forma de busca dessa premiação que é positiva, você quer alcançar essa premiação dentro dos padrões normais de aprendizagem e tem o aspecto negativo, né que as vezes algumas escolas ou alguns profissionais começam né é entrar num processo de exclusão dos alunos que não atendem a o processo de aprendizagem, sendo excluídos pra que melhore o índice [...]. Pra você alcançar um índice desses, a premiação, você tem que ter aluno sempre que tenha um bom índice... é de aprendizagem, de rendimento, que ele seja um aluno de ponta (ASSESSOR PEDAGÓGICO M).

Olha a minha opinião é que não precisaria né! Não precisaria desse dinheiro pra, que a escola desenvolvesse um bom trabalho, porque já é obrigação da escola dar uma educação de qualidade, obrigação da escola, dos governantes, da secretaria, que dizer um efeito cascata. Se a secretaria de educação desse um suporte melhor para que elas possam desenvolver seu trabalho com dignidade, respeito né, não é uma coisa que tem que ser, pra mim não é (GESTOR 06).

Mesmo o Assessor Pedagógico (M) considerando esses dois aspectos, ainda assim ressaltou que não concorda, considera que essa política exclui ainda mais o aluno, pois segundo ele, a coordenação está enfrentando problemas com os gestores que não querem trabalhar com alunos que possuem baixo rendimento, justamente para não baixar a nota do IDEB.

Então, segundo ele é uma forma de exclusão ainda maior. Há escolas que se caso a criança não tenha desenvolvimento satisfatório, são alijadas da instituição. O assessor abordou o aumento da exclusão e que essas escolas funcionam dentro da lógica reprodutivista e de exclusão social. Muitas escolas que recebem os prêmios possuem um sistema de seleção explícito e outras são veladas. Há um crivo!

Uma das consequências da política de bonificação reside na exclusão dos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, problemas familiares, sendo eles empurrados para outras instituições por não conseguirem se adequar aos padrões que as escolas estabelecem.

Indo em algumas escolas premiadas, muitas delas chamam a atenção, como a ESCOLA 2, em que observamos que os alunos eram crianças bem cuidadas, chegavam de carro, todas uniformizadas, sendo que o uniforme é comprado pelos pais, percebemos a presença de muitos pais. Nessa escola, o índice de satisfação da comunidade escolar interna apresentava a seguinte distribuição: Pouco satisfeito 0%, Insatisfeito 0%, Satisfeito 14% e Muito satisfeito 86%.

Na ESCOLA 5 observamos que ela possui uma boa infraestrutura, refeitório espaçoso, com livros disponíveis para os alunos lerem na hora do recreio, há um parquinho, as salas são climatizadas, possuem TV LCD, DVD e em algumas até lousa digital. Há reforço escolar no contra turno, numa sala com recursos, diversos jogos e etc, com atendimento individual para alunos com necessidades educativas especiais e alunos com dificuldade de aprendizagem. Há biblioteca, fantoches, quadra, é uma escola que possui um trabalho muito diferenciado. Contudo, esta escola não representa a maioria, que estão abandonadas de todas as formas.

Ao chegar na ESCOLA 4 identificamos todo um alinhamento da instituição com os elementos da QT; ISO 14000, Programa 5S, 8S e até 10S, sendo que há pintura nas paredes do programa 5S. A escola construiu sua própria estratégia com relação aos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, estes pela manhã tem aula regular e a tarde tem de reforço até às 17hs, sendo 17hs às 19hs aula específica de Língua Portuguesa e das 19hs às 20hs de Matemática. A escola não é de tempo integral. Sem sombra de dúvida que são instituições que fogem a grande maioria das escolas, que possuem um trabalho diferenciado, mas que por vezes esse trabalho pode contribuir com a segregação intra escolar, como ressalta Freitas (2012, p. 393):

Não é diferente dentro das escolas. Quando a seleção não ocorre na entrada, estas são levadas a fazer turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que “segurem” a meia da escola e o acesso a benefícios. Os alunos com dificuldades vão sendo segregados em turmas separadas.

Por vezes alunos com dificuldades entram, mas no interior da escola podem-se utilizar estratégias segregadoras, um processo de clivagem e de seleção dos alunos que pode se apreendido na relação aprovação/reprovação sendo que este fica a cargo da escola, podendo ser manipulado para que o índice da escola não seja abaixo da meta estabelecida e com isso vir a receber o prêmio. Muitos professores são pressionados a aprovarem para que a escola não tenha baixo rendimento, é o que demonstrou uma reportagem noticiada pelo jornal local¹⁴. Pressões desse tipo terminam obrigando o professor a falsear um índice que não traduz a realidade educacional, na busca de um prêmio.

¹⁴ Ver em www.acritica.uol.br. Publicada em 14 de maio de 2012.

Como política de governo, a política de bonificação acaba por colocar em xeque a própria instituição escolar, os trabalhadores da educação já que transfere para a escola a responsabilidade, a partir do momento que os próprios sujeitos são impelidos a buscarem um prêmio a fim de sanar suas necessidades, deixando claro e evidente que não cabe a cada sujeito, mas ao Estado, por meio de políticas públicas.

Todavia é o próprio Estado capitalista que importa essas estratégias, com o intuito também de silenciar de algum modo a própria precariedade das escolas seja, na questão arquitetônico dos espaços, nas salas de aula com muitos alunos, na falta de recursos, falta de professores, pedagogos, remuneração docente, questões enfrentadas pela grande maioria das escolas. Mas, a lógica do capital é justamente convencer os trabalhadores de que a causa de má qualidade da educação, é a escola e principalmente os trabalhadores da educação.

Para o capital a educação é algo individual e a política de bonificação vem justamente reforçar esse preceito junto com os profissionais que passam a aceitar tal argumento. Não se trata de culpar os profissionais, mas a forma como estes pensam, está diretamente relacionada com o modo de produção capitalistas, que ao estarem imersos nas relações sociais capitalistas, pode-se reproduzi-las ou não.

A partir das falas, fica claro que a política de bonificação é boa, porque incentiva os professores, ressaltamos ai, um componente ideológico em ação de que o principal responsável pela educação é o professor, sendo entendido como algo muito mais individual, de motivação do que um processo político, econômico e social, em que o fracasso ou o sucesso depende da própria política do Estado. Isso ocorre porque na concepção do capital educação pública deve ser criativa, inventiva, como solucionadora de problemas. A respeito disso, Gentili (1998, p. 23), analisa:

[...] a transformação da educação depende apenas da capacidade inventiva, do esforço e do mérito incessante de cada indivíduo (professor, aluno, pessoal não docente, pais, etc) para mudar seu próprio trabalho, sua própria escola. A mudança educacional depende aparentemente, de que cada um faça o que tem de fazer e reconheça a responsabilidade que teve com relação à crise de qualidade da escola.

Essa visão individualista do capital que está presente na política de bonificação, que permeia o pensamento do trabalhador da educação faz parte do desmonte da educação pública, em que tanto os trabalhadores da educação, quanto os alunos passam a serem os responsáveis pela educação. Essa concepção dominante de educação, que visa, sobretudo, escamotear por meio de programas, de projetos a educação pública brasileira. Assim, para Silva (1980, p. 223):

Um olhar crítico direcionado para a trajetória da sociedade brasileira revela a distância entre as classes sociais, em de ocorrência de concepções políticas e medidas econômicas de privilégio para poucos e um processo de alargamento constante de exclusão social para a maioria. Foram são séculos de omissão e de ocultamento das demandas da sociedade, sendo suas manifestações muitas vezes tratadas como caso de polícia e de desordem pública. No Brasil, ainda que estas manifestações ocorressem desde o tempo das províncias, o desejo do trabalhador por uma educação de qualidade foi atendido por meio de escolas precária e ineficiente para a magnitude e a expectativa da demanda.

Dessa forma a burguesia busca camuflar através de premiações a questão da luta de classes, busca de qualquer jeito convencer os trabalhadores da educação que tudo está em suas mãos, que depende de sua boa vontade, de seu empenho, como que se os problemas enfrentados pelas escolas, principalmente os problemas de cunho sociais pudessem ser controlados pela escola. Em visita à ESCOLA 03 presenciamos uma situação em que a mãe foi solicitada para comparecer, inúmeras vezes, pois segundo a professora a criança dormia em sala e não fazia as atividades. Ouvir a mãe do aluno dizer que “era mãe e pai” trabalhava na feira, mas negou que levava a criança para o trabalho, pois quem cuidava do filho, quem levava e buscava na escola eram os irmãos mais velhos.

Então, as questões sociais como estas que afetam diretamente o trabalho escolar, não podem passar despercebidos, assim como as próprias condições dos alunos que pertencem às famílias da classe trabalhadora, muitas delas chefiadas somente por mulheres, trabalhadoras assalariadas, autônomas, que trabalham no mercado informal, que possuem baixa escolaridade, sendo dependentes de programas sociais como bolsa família. Para os filhos dessas famílias, estudar se constitui numa tarefa difícil, pois não é somente a enunciação do direito à educação que garante o aprendizado, mas depende de condições materiais, depende do Estado, de políticas públicas que promovam o bem comum.

Diante de situações tão adversas, é necessário buscar estratégias para que a classe trabalhadora tenha seus direitos de fato concretizados, o que se consegue somente através da própria organização, da mobilização da classe trabalhadora, somente a unidos em busca de um projeto coletivo é que se tem a possibilidade de construir uma realidade em prol dos próprios trabalhadores. Mesmo escolas que receberam algum tipo de premiação, observamos que a premiação não é suficiente para superar algo tão simples como o que foi visto na ESCOLA 06 em que esta não tinha como recarregar a tinta do cartucho da impressora e com isso imprimir as atividades para os alunos, dificuldade para se comunicar com os pais.

De acordo com o PEDAGOGO 06, por conta disso a escola vendia picolé e melitos, pois com esse dinheiro colocava-se crédito no celular para se comunicar com os pais. Porém, essa prática foi proibida, pois como a escola recebe merenda não pode. Mas, o pedagogo se mostrou bastante preocupado, pois o recurso era necessário e agora estão pensando em outra estratégia.

Da parte do Estado, a política de bonificação vem com a proposta de oferecer educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, entretanto, o bônus não é suficiente, pelo contrário ele cria algo, ainda mais complicado quando se trata da distribuição dos prêmios por zona, como se pode ver nas tabelas 7 e 8 que foram construídas a partir da Apresentação dos Resultados de IDEAM 2011.

Tabela 7
Distribuição das premiações por zonas -1º ao 5º ano
PRÊMIOS: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ZONAS	Escola de Valor	14º Prêmio	15º Prêmio	Escola de Valor por Crescimento
NORTE	07	00	00	02
SUL	29	14	09	01
CENTRO SUL	05	02	02	00
OESTE	08	02	01	01
CENTRO OESTE	07	00	00	00
LESTE	03	01	01	03

Fonte: SEDUC/2012.

Tabela 8
Distribuição das premiações por zonas - 6º ao 9º ano

PRÊMIOS: Anos Finais do Ensino Fundamental				
ZONAS	Escola de Valor	14º Prêmio	15º Prêmio	Escola de Valor por Crescimento
NORTE	01	00	01	02
SUL	06	03	02	02
CENTRO SUL	01	01	00	00
OESTE	01	00	00	02
CENTRO OESTE	01	00	00	00
LESTE	01	00	00	04

Fonte: SEDUC/2012.

Como podemos observar tanto as escolas de anos iniciais, como finais há uma distribuição desigual dos prêmios por zonas, sendo que as escolas mais beneficiadas estão localizadas nas zonas sul e centro sul, enquanto que as escolas das demais zonas foram pouco beneficiadas, o que significa dizer que poucas conseguiram atingir a meta, o que, por conseguinte retrata a concentração de prêmios por zonas. A explicação mais simples é de que as escolas não se esforçaram que não receberam por questões de mérito e de competência. Tal concepção contribui para agravar a desmoralização do professorado, aprofundando ainda mais o mal estar docente, a desvalorização das escolas e de sujeitos que estão nela.

Mas ao analisar essa questão, as tabelas mostram que os prêmios estão concentrados principalmente na zona sul, o que ocorre em virtude das próprias contradições do capital, a distribuição desigual do saber, do conhecimento forjado na própria estrutura de classe, pois as escolas das zonas periféricas como, a zona leste apresentam muito mais dificuldades, elas não estão em condições iguais, ou similares, dada a própria condição social dos alunos, da escola da periferia, do acesso a saneamento, abastecimento e encanamento de água, iluminação, segurança, atendimento médico hospitalar. Não que as demais zonas não sofram com estes problemas, porém é mais crítico na periferia e estas diferenças sociais, são responsáveis pela desigualdade no desempenho entre estudantes, como sublinha Freitas (2012, p. 383):

No caso da escola, as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não de corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção das desigualdades de resultados.

Mesmo entre as escolas públicas percebe-se que algumas escolas se sobressaem nas premiações. Veja a tabela 9.

Tabela 9
Escolas premiadas X zonas

Escolas	Zonas	Escola de Valor	14° Prêmio	15° Prêmio
E. E. Helena Araújo	Sul	X	X	X
E.E.N.S. das Graças	Centro Sul	X	X	X
C. Militar	Sul	X	X	X
E.E.S.Terezinha	Centro Sul	X	X	X
E.E Brig. João Camarão T. Ribeiro	Sul	X	X	X
E.E.Profª. Roxana P. Bonessi	Sul	X	X	X
E.E. Princesa Isabel	Sul	X	X	X
E.E.Ribeiro da Cunha	Sul	X	X	X
E.E. General Sampaio	Oeste	X	X	X
E. E. Prof. Jacimar da Silva Gama	Sul	X	X	X
E. E. Almirante E. Mello Baptista	Leste	X	X	X
E.E. Barão do Rio Branco	Sul	X	X	X
E.E. Machado de Assis	Sul	X	X	X
E.E. Santa Luzia	Sul	X	X	X
E.E. Prof. Aristóteles C. de Alencar	Leste	X	X	X
E.E Olavo Bilac	Oeste	X	X	X
E. E. Alfredo Campos	Sul	X	X	X
E.E. Getúlio Vargas	Sul	X	X	X

Fonte: SEDUC, 2012.

Nesta tabela, mais uma vez é predominância da premiação nas zonas sul e centro-sul. Mas, o que chama a atenção é o fato destes prêmios estarem concentrados em algumas escolas, sendo que há escolas que receberam os três prêmios. Aqui não cabe o simplismo de que a política de bonificação é uma política de reconhecimento, mas, sobretudo uma política que não beneficia todas as escolas, não sendo democrática, pelo contrário ela está centralizada em algumas escolas, que por sua vez está focalizada em algumas zonas.

Quando apontamos tal aspecto, é pelo fato de que, por exemplo, a zona leste, uma das maiores zonas da cidade que possui 33 (trinta e três) escolas, somente 02 (duas) escolas

premiadas com todos os prêmios, sendo que o restante foi premiado com o Prêmio de Crescimento, que é o de menor valor.

É a partir desse entendimento que o desvelamento da política de bonificação mostra que a desigualdade da sociedade capitalista se expressa nos resultados alcançados no IDEB por estas escolas que culmina na sua premiação. Para Freitas (2007) o capital produz na sociedade uma divisão desigual dos bens, de toda riqueza material e imaterial e essa distribuição desigual da sociedade é que entra pela porta da escola.

O resultado da política de bonificação é a expressão da própria desigualdade social criada historicamente pelo capital, às escolas beneficiadas expressam o problema da bonificação entre outras é que ela exclui as escolas que não atingiram a meta, pois mesmo não alcançando o índice não se pode excluí o esforço, por isso é desigual mesmo as que atingiram, mas para que não haja nenhum questionamento providenciou o prêmio Escola de Valor por Crescimento, no valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais).

Levando em consideração que no discurso oficial a qualidade da educação pode ser incentivada por meio do pagamento de bônus aos trabalhadores da educação, este tema se torna ainda mais emblemático, quando levamos em conta as condições dos trabalhadores da educação da SEDUC e sua relação com a qualidade da educação. Portanto, no item subsequente serão tratadas estas questões.

3.2 Qualidade da Educação e a Condição dos Trabalhadores da Educação da SEDUC

No bojo da política educacional na contemporaneidade, o tema qualidade da educação, é objeto central nas agendas dos movimentos sociais, dos sindicatos, de eventos como a CONAE (Conferência Nacional de Educação), da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) e outras instituições que defendem uma educação com qualidade para todos. A qualidade da educação depende, sobretudo, de políticas públicas de longo prazo, de grande alcance, para todos os níveis e modalidades da educação.

Não podemos pensar em qualidade da educação, quando se tem apenas 5,5% das crianças com idade até 05 (cinco) anos frequentando a escola no Amazonas¹⁵, muito menos quando as escolas de ensino fundamental da rede municipal, metade delas funcionando em prédios alugados, além de cerca de 47% dos docentes da SEDUC serem de contratos

¹⁵ A conclusão consta na Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012, divulgada nesta quarta-feira (28/11/2012), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível: www.acrítica.uol.com.br.

temporários. Do ponto de vista oficial, a qualidade da educação é mensurada por meio de instrumentos como as avaliações em larga escala e do IDEB. Mas, na concepção dos trabalhadores da educação, o que estes entendem por qualidade da educação?

Olha pra mim educação de qualidade é àquela onde a escola dê condições para o professor né, dê condições para o professor e a escola tenha um objetivo, tenha um compromisso com a educação (GESTOR 04).

Educação de qualidade não é só em relação de você dá bons profissionais pra ensinar uma criança, mas sim depende do espaço, das condições que você dá pra esse professor, pra ele trabalhar entendeu? O que eu percebo ainda em relação a esse lado aí de dar suporte pro professor, tu tá entendendo, ainda falta muita coisa, porque o professor, hoje faz muito milagre, a gente faz milagre em tentar ajudar essas crianças (PROFESSOR 06).

Olha a educação de qualidade eu acredito que passa principalmente, eu não quero delegar só os profissionais essa responsabilidade, porque é um conjunto que forma. Mas, professores qualificados, profissionais valorizados, eu acho um dos pontos é esse né! (COORDENADOR DISTRITAL X).

Conforme percebemos nas falas dos entrevistados, a qualidade da educação perpassa pela valorização dos docentes, bem como por condições de trabalho. Entretanto, a qualidade da educação não pode ser analisada fora da relação capital e trabalho, em que a educação é planejada de acordo com o interesse da classe quem tem hegemonia no poder político e econômico, ou seja, o capital promove um verdadeiro ataque à educação pública e conseqüentemente aos trabalhadores da educação através da subsunção salarial e dos direitos sociais. É nesta relação que o Estado é a organização política que serve aos interesses da classe dominante, cuja finalidade precípua é salvaguardar o modo de produção existente e reprimir pela força as ações dos explorados.

O Estado coloca para a sociedade uma concepção de qualidade, que é pensada aos moldes das empresas e do mundo dos negócios. Essa concepção de qualidade, determinada pelo Banco Mundial, é retratada por Silva (2009, p. 222):

A concepção de qualidade que emana do Banco Mundial fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país.

Entretanto, não se trata apenas de uma concepção técnica, mas tal concepção ao se concretizar na educação tem provocado um verdadeiro ataque a educação pública e aos

trabalhadores da educação, já que atende diretamente os preceitos do capital, por meio da própria exploração dos trabalhadores.

A exploração dos trabalhadores da educação é condição essencial para o processo de acumulação capitalista, sendo que seu trabalho apenas lhe dá condições mínimas de existência, de sobrevivência para continuar a trabalhar, a sustentar a classe dominante como menciona Carvalho (2011, p. 41): “os trabalhadores aqui alhures são compelidos pela mão direita do Estado a trabalhar para sustentar grupos parasitários minoritários vivendo a expensas do suor do rosto dos outros”. O capital utiliza o trabalhador, sua força física, seu conhecimento e em troca paga um salário para que este tenha as condições mínimas de reprodução da sua vida, tendo em vista que o modo de produção capitalista, a produção da riqueza social e material, implica necessariamente, a reprodução da pobreza dos trabalhadores.

E nesta relação entre Estado e trabalhadores, que deflagra-se o conflito de classe, em que a classe trabalhadora, enquanto expropriado dos meios de produção é cada vez mais empobrecida.

No âmbito educacional, o resultado desse processo tem levado ao que se chama de “apagão de professores”, um processo que vem acontecendo em todo o território nacional, a falta de professores. Todavia, a questão não é a falta de docentes, mas o que há por trás disso, quais as raízes desse processo que vem se constituindo na atualidade. Inferimos que as políticas sociais têm muito mais contribuindo com a precarização dos trabalhadores da educação, nas suas condições tanto de vida, o que culmina nessa falta de interesse dos jovens pela docência, como afirma Bibiano (2011, p. 124):

Desvalorizada entre os jovens, a docência é a opção profissional de 2% dos alunos do ensino médio. A maioria vem de nichos sociais desfavorecidos. Segundo os entrevistados, os baixos salários, a falta de reconhecimento social, o desrespeito e o desinteresse dos alunos são os motivos que mais afastam do Magistério.

No Estado do Rio Grande do Norte em que por falta de professores, principalmente do ensino médio, os alunos estão tendo que fazer rodízio. No Estado do Amazonas, os trabalhadores também abordam a falta de profissionais, como observamos:

Pra você ter uma ideia na rede do Estado quase nós não temos mais pedagogos, porque tá tão desvalorizado é difícil de você encontrar. Foi feito concurso as pessoas até fazem, mas não assumem, entendeu? (COORDENADOR DISTRITAL X).

[...] mas a gente tem muitos desafios, há carência de professor de matemática e você chega em algumas escolas, nossa hoje ainda não temos professor lotado, não porque não existe professor de matemática, não temos professor de física, de biologia cadê o professor de física? Física, você achar um professor de física aqui na nossa terra, é assim uma raridade (ASSESSOR PEDAGÓGICO M).

[...] pelo menos nesse último concurso que nós tivemos a maioria do pessoal não assumiu, os que assumiram teve uma grande quantidade de pedagogos que desistiram, pediram exoneração (GESTOR 05).

De acordo com as falas, percebemos que a docência vive um período de desvalorização a ponto de repelir futuros profissionais para atuarem na educação. No caso dos trabalhadores da educação da SEDUC o trabalho ainda é mais precarizado, visto que hoje vivem um processo de aprofundamento da desvalorização, em virtude de uma série de direitos sociais básicos que não lhes foram garantidos, como auxílio alimentação, auxílio transporte, assistência médica. Em termos salariais, a política educacional da SEDUC, a situação está pior, pois constatamos que “o rendimentos dos professores estão 60% mais baixos” conforme reportagem feita por Lima¹⁶.

Vice-presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Manaus (CMM), vereador Professor Samuel, protocolou, nesta terça-feira (28/06/2013), um requerimento junto à Casa solicitando informações da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre o processo de reajuste salarial dos professores dos últimos 30 anos. Segundo ele, nas últimas três décadas, o rendimento do professor caiu mais de 60% em relação aos rendimentos do salário mínimo. Ele disse que em 1985, o piso salarial dos professores correspondia a cinco salários mínimos. Hoje, o rendimento base dos docentes é de menos de dois salários mínimos. Segundo a SEDUC, o salário do educador no Estado é atualmente de R\$ 940,57 (novecentos e quarenta reais e cinquenta e sete centavos) somados a uma gratificação de R\$ 404,45, (quatrocentos e quatro reais e quarenta e cinco centavos) que totaliza 1.345 (hum mil trezentos e quarenta e cinco reais).

Por conta de toda uma política de desvalorização dos trabalhadores da educação, a sociedade paga um preço alto tanto pela falta de professores, como pela presença, pois os que ainda se encontram na docência não tem o menor incentivo de permanecer nela. Atualmente é cada vez maior o número de professores que fazem outra faculdade ou estão buscando passar em outro concurso. Os que ainda estão na docência sofrem todos os tipos de mazelas, assédio moral para aprovar os alunos, professores do PSS (Processo Seletivo Simplificado) que ficam até 03 (três) sem receber!! Estão submetidos a um processo de pressão muito grande por conta das avaliações.

¹⁶ Disponível: www.acrítica.uol.com.br. Rendimentos dos professores estão 60% mais baixos.

O aprofundamento da desvalorização do docente culminou com a implantação da Prova de Habilidades para a promoção da carreira por tempo de serviço, sendo que se for aprovado terá um reajuste de 4,5%, ou seja, a SEDUC segue as determinações dos organismos internacionais, que defendem a remuneração do professor vinculada à aprovação em exames. Essa medida é a concretização de políticas educacionais, segundo parâmetros econômicos, como sinaliza Silva (2009, p. 219):

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, objeto deste estudo, demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social.

Do ponto de vista social, os impactos de políticas fortemente apoiada pela vertente econômica, contribui para o aprofundamento da desvalorização docente, a partir de iniciativas como a Prova de Habilidades e Competências, conforme o edital Nº 1/2012 – SEDUC/AM a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC), que torna pública a realização da Prova de Habilidades e Competências (de Conhecimento da Legislação Educacional, Procedimentos de Leitura de textos e dados educacionais e das habilidades e competências da área de conhecimento) correspondente a uma das etapas da Avaliação para Progressão Horizontal para os professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas, levando em consideração a disciplina e a etapa de escolaridade na qual lecionam ou que foram concursados, mediante as condições estabelecidas no referido edital.

Esta prova sem sombra de dúvida é mais uma forma de desprestigiar os trabalhadores da educação, uma forma de atrelamento entre salário e provas e está totalmente em consonância com as determinações do Banco Mundial, pois isto significa diminuição com a folha de pagamento dos trabalhadores da educação, por meio de mecanismos como a Prova de Habilidades. Ao perguntar sobre a prova alguns profissionais disseram que:

Só pra ter uma ideia agora em abril, só pra aumentar o nosso salário, eu tenho na SEDUC uns, vou fazer 20 (vinte) anos comecei a trabalhar desde os 17(dezessete), mas eu nunca ouvir dizer a gente tem que passar por uma prova agora em abril dia 07 de abril, gente vai fazer a prova pra que o nosso salário aumente. Você considera justo? Não! Teve colegas que entraram no Ministério Público, teve colegas que não fizeram a inscrição, eu fiz porque né, dá um tiro no escuro,mas eu vou te falar [...] muitos viram isso de forma humilhante entende, porque se faz um concurso, você passou, você isso, aquilo tem que passar por uma prova pra ver se tu tem a capacidade de aumentar o teu salário [...] (PROFESSOR 06).

Olha eu acho que não deveria ter acontecido essa prova né, porque eu tenho 33 (trinta e três) anos. Até uns anos anteriores não precisaria dessa prova. É pra você ter um aumento no seu tempo de serviço, isso aí foi só pra aumentar no tempo de serviço que a gente trabalha anos afins e esse tempo de serviço que é um direito do professor a cada cinco anos ele tivesse um acréscimo no salário dele, pelo tempo que ele está, ainda submetem as pessoas a fazerem essa prova. O que aconteceu eu fui fazer a prova, né e o que eu vi lá só pessoas de meia idade, quer dizer pessoas que já tá com 20, 30, trinta e poucos anos (GESTOR 06).

É perceptível a decepção destes profissionais, que depois de anos de atividade docente se sentem humilhados, constrangidos e submetidos ao julgamento da sociedade. Para o Estado capitalista, a prova é justificável, porque ela avalia os docentes, promove uma remuneração justa para àqueles que se sobressaem. Por outro lado, a prova de habilidades é uma forma de o próprio Estado reduzir os gastos com a folha de pagamento com os trabalhadores da educação, pois se antes todos tinham direito ao acréscimo no salário por tempo de serviço, com a implantação dessa prova muitos serão excluídos desse reajuste, que além de ser mínimo ainda coloca os professores numa situação ainda maior de vexame social.

De acordo com a LDB 9.394/1996 a “Progressão funcional é baseada na titulação ou na habilitação, e na avaliação do desempenho” (art. 67). Nesse caso, a avaliação docente se reduz numa prova, o que está totalmente em desacordo com a avaliação dentro de uma concepção diagnóstica, contínua, processual, pois enquanto que os professores têm que avaliar os alunos com provas, trabalhos e outras atividades, no entanto, para os professores utilizam um único instrumento, que é a prova. Sobre a avaliação docente, Freitas (2012, p. 394) argumenta:

Os processos de avaliação de professores cada vez mais estão individualizando os profissionais. No Brasil, tal individualização ainda é feita tomando-se por escola, mas em outros países chega-se a divulgar a avaliação individual dos professores em jornais locais com grande desgaste para estes profissionais. O caso mais recente é o da cidade de Nova York, que divulgou a avaliação e o nome de 18 mil professores nos jornais locais, gerando ranqueamento público.

A prova é um argumento para culpar ainda mais os professores pelo fracasso da educação e puni-los. Mas, os professores da SEDUC estão resistindo seja de forma individual nas escolas, ou coletivamente por meio dos movimentos. Em virtude do processo de cooptação do SINTEAM (Sindicato dos Trabalhadores do Estado do Amazonas)¹⁷, os professores têm buscando outras formas de luta, por meio de inúmeros movimentos.

¹⁷ Há na atualidade um processo de cooptação dos movimentos sociais pelo Governo, já que a ideia é de negociação em todas as esferas. Vê Mourão (2006).

Atualmente há cerca de (04) quatro movimentos de professores em Manaus: ASPROM (Associação do Movimento de Luta dos Professores de Manaus), MOVTE (Movimento dos Trabalhadores de Manaus) e MLPM (Movimento de Luta dos Professores de Manaus) e o Movimento Vem Pra Rua Pela Educação. Desse modo, a luta pela implementação de políticas públicas que atendam os interesses dos trabalhadores, seja um dos caminhos a ser perseguidos, por isso:

É urgente que engossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente, aos de presidentes e diretores de estatais (FREIRE, 2009, p. 53).

A luta da classe trabalhadora por uma escola pública e de qualidade é histórica, seja por salários digno, como por condições de trabalho e pela formação continuada. Por exigências do próprio movimento do capital para a reprodução da mais valia, a escola acaba por assumir responsabilidade, hoje ela é atrelada a inúmeros programas, como Bolsa Família, do governo Federal que paga o benefício básico, de R\$ 70,00 (setenta reais) às famílias consideradas extremamente pobres, com renda mensal de até R\$ 70,00 (setenta reais) por pessoa para as famílias que manterem seus filhos frequentando a escola.

Além do programa Bolsa Família, em 2013 o Governo Federal lançou o programa do Ministério da Saúde por meio da campanha Educação Hanseníase e Verminose Tem Cura, onde segundo a escola que visitamos, os professores disseram que mediante a autorização dos pais, distribuíam 01 (um) comprimido para cada aluno. Questionando uma professora sobre se o aluno deveria primeiramente fazer um exame, a mesma nos disse que bastasse a autorização dos pais que entregavam o comprimido. Não resta a menor dúvida que a escola desempenha papéis que não são de sua competência.

Há também o Programa Mais Educação destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem que no contra turno têm aulas especificamente de português e de matemática, onde o aluno fica o dia todo na escola, cabendo a escola se responsabilizar pela alimentação, higiene, lazer e cultura. Com esse Programa a escola recebe o recurso federal que deve ser destinado para contratar professor e desenvolver atividades intra e extraclasse. A escola mesmo não sendo de tempo integral passa a funcionar como sendo. De acordo com os relatos dos professores, com essa verba a escola pode contratar professor de dança, de música, desde que tudo seja exposto no planejamento e posteriormente prestando contas.

Esses Programas vistos de longe podem parecer como forma de melhorar a qualidade da educação, entretanto eles só existem porque há uma massa excluída de todos os direitos sociais, direito há uma renda que lhe dê condições de sustento, pois são programas para os desassistidos de todos os direitos sociais, já que os beneficiários diretos desses programas são os excluídos da sociedade, àqueles que o capital origina. Os alunos são resultado do próprio processo de exclusão que sofrem no interior da escola, são alunos em sua grande maioria que a família não possui condições para acompanhá-lo nos estudos, por isso que cabe à escola suprir todas as formas de carências. Na visão de Paparelli (2010, p. 323):

A escola passa a assumir novas funções que trazem diversificadas exigências, como por exemplo, suprir necessidades de lazer e cultura da região onde se situa realizar ações de educação em saúde, dentre outras, desdobrando-se para construir propostas como “escola aberta” aos finais de semana, realização de projetos em parceria com iniciativa privada e comunidade local, dentre outros. Esse cenário traz um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional ao professor, além de representar a desqualificação do seu trabalho. Além da inclusão dessas atividades referentes às novas funções assumidas pelas escolas, o trabalho docente também se intensifica.

Mas tal processo está inserido em outro processo decorrente do modo de produção capitalista que como forma de produzir mais valia, reúnem em um único trabalhador, atribuições diversas, transformando tanto as escolas, quanto os trabalhadores em polivalentes. No âmbito industrial a polivalência faz com que o trabalhador desenvolva inúmeras funções (fabricação, reparo, controle de qualidade, programação, manutenção e revisão das máquinas). De acordo com Coriat (1998, p. 53):

A polivalência vem da indústria têxtil em que um só operário executava várias máquinas ao mesmo tempo, passa a transformar não em operários parcelares, mas em plurioperários, em profissionais polivalentes.

A polivalência é um conceito de cunho industrial é transferido para a área da educação, desencadeando o processo de estranhamento do docente em relação ao seu trabalho, em virtude de desempenhar vários papéis. Nesse sentido, é muito comum ouvir dos docentes que além de serem professores, são babás, psicólogos, assistentes sociais, mães, pais, etc. Em suma, hoje os professores têm que ensinar aspectos relacionados à educação doméstica, familiar, assumem essa tarefa árdua que tem lhe custado caro, pois há um acúmulo, intensificação de trabalho, que gradativamente desencadeia doenças ocupacionais.

Para Paparelli (2010) o trabalho docente sofre um processo de reestruturação que implica polivalência, ou seja, desqualificação, desprofissionalização e intensificação do trabalho, o que torna a docência um trabalho precarizado, como o que tem acontecido com os docentes da SEDUC. As formas de exploração dos docentes da SEDUC são inúmeras, vão desde não possuírem nenhum tipo de assistência médico hospitalar, auxílio transporte, vale alimentação, professores do PSS (Processo Seletivo Simplificado) que ficam de 03 (três) meses sem receber seus vencimentos, o HTP (Hora de tempo pedagógico) para todos, porque somente os efetivos usufruem desse direito, que inclusive sua implantação foi devido as mobilizações dos professores.

Não resta a menor dúvida que a política educacional implantada pela SEDUC solapou a classe trabalhadora de diferentes formas, como o apoio de grupos políticos locais que há anos estão no poder, promovendo um ataque a educação pública e seus trabalhadores. A categoria dos professores se vê cada vez mais precarizada, pois muito do que se tinha foi perdido, como aponta o Gestor (05):

Eles tiraram muito coisa que foi o orientador, o coordenador, que antes a gente tinha pessoas que davam suporte ainda mais na escola. Antes tinha HTP, ele foi tirado é, é nos anos noventa HTP que era chamado “dia branco... não sei se foi na época do Eduardo Braga entrou, logo no começo ou se foi Amazonino, um deles tiraram, aí acabou, agora voltou de novo.

A precarização do trabalho docente decorrente da política neoliberal solapou a educação na rede estadual, comprometendo a qualidade da educação. Mas o discurso oficial contradiz a realidade, mostram através dos resultados do IDEB que houve melhoria na qualidade da educação no Estado. As propagandas governamentais, distribuídas pela cidade de Manaus, nos *outdoors* afirmam que a educação avançou, por conta do aumento no IDEB. A ideia de que o aumento no IDEB significa melhoria na qualidade da educação, também é difundida pela mídia, um dos principais veículos de controle ideológico do capital.

Este índice sem sombra de dúvida é a força motriz do trabalho docente na atualidade, as escolas muito preocupadas com o índice tendo em vista a divulgação na mídia das escolas que alcançaram ou não a meta. Muitos professores reclamam que tudo agora é IDEB, se alcançou a meta, este não pode baixar em hipótese alguma, para tanto as escolas criam estratégias diversas para manterem seus IDEBs, sempre em alta. Com isso, elas utilizam o dinheiro dos prêmios para adquirirem recursos pedagógicos, produzem apostilas, realizam simulados, há escolas que entram numa verdadeira maratona, como se fossem cursinhos preparatórios para a Prova Brasil que constitui parte do IDEB. As atividades quase que

exclusivamente focadas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática são feitas aos moldes as que são cobradas pela Prova Brasil, as turmas são treinadas e o trabalho pedagógico se resume na preparação para a Prova Brasil. Logo, o ensino se transforma num treino, diminuindo as possibilidades de ensinar de forma crítica.

Não apenas acontece o treinamento dos alunos, mas dos docentes que participam de formações, com vistas também, a serem treinados a sua prática pedagógica e com isso a submissão cada vez maior do trabalho docente a lógica do capital. O treino do trabalhador da educação sempre foi objetivo do capital. A concepção burguesa de educação voltada para a produção, exclui a dimensão política, social, filosófica, ética, ou seja, o caráter emancipador da escola, sendo qualidade da educação medida por índices como IDEB, através de provas e exames.

O IDEB tem muitas implicações na prática pedagógica, como aponta Freitas (2012); intensificação e pressão no trabalho docente e nos alunos, seleção dos alunos, concorrência e competição entre profissionais e escolas, comparação e ranking das escolas, classificação das escolas, dos gestores, professores, alunos entre melhores e piores, possibilidade de fraudes nas notas dos alunos, currículo mínimo, ideologia da competência e destruição moral dos profissionais da educação, pois passa a ideia de que o alcance da meta do IDEB é fator indicador de qualidade da educação e caso a escola não alcance da meta a responsabilidade recai nos professores, nas escolas. Além disso, a destruição do sistema público de ensino cria oportunidades para abertura e a ampliação das escolas da rede particular, o que semeia na sociedade que a escola pública não funciona. Logo, por trás do IDEB, o projeto do capital se efetiva.

Doravante que o IDEB desempenha no plano educacional o projeto político do capital que visa desqualificar as instituições públicas, mas que também precisa da escola pública para formar mão de obra que aceite a exploração, que trabalhe para a manutenção do status quo. No sistema de produção capitalista a escola pública é um celeiro que forma a classe trabalhadora, que por meio de uma educação precarizada e mínima. Esse sistema defensor da Qualidade Total e da Política de Bonificação não abre mão da escola pública na forma em que se encontra, pois para o capital a qualidade está dada.

O discurso em torno da qualidade da educação é grande, mas para Gentili (1994) a qualidade se configura na atualidade como uma nova retórica conservadora no campo educacional, sendo elevada para a classe dirigente e mínima a para classe trabalhadora. De fato, a política educacional está alinhada com essa lógica. Fica evidente que há contradições, muitas contradições, categoria típica do capitalismo, mas que pelas falas dos trabalhadores

desconstroem o discurso do capital e suas falácias. Há de fato, um mascaramento da realidade educacional em Manaus, contradições que saltam aos olhos, onde questões mínimas como auxílio transporte ainda não foram superadas, onde há casos em que docentes chegam a faltar trabalho, por não terem condições.

Nas escolas onde foram feitas a pesquisa, em virtude das premiações há um sentimento misto por um lado de ganharem as premiações, mas também de que ainda falta muita coisa a ser feita. Para os trabalhadores a qualidade da educação tem pouco haver com premiação e que ainda está longe. Algumas falas, até entusiasmadas com as premiações, se contradiziam no jeito torto, comedido da realidade vivida pelos docentes, pelo cansaço estampado em seus rostos. O que se percebe é que a qualidade da educação está muito aquém, para os que estão atuando e os que irão se aposentar com um salário de professor pela rede estadual, sem assistência médica, com pouco mais de R\$ 940,57 (novecentos e quarenta reais e cinquenta e sete centavos), comprometendo seriamente a qualidade de vida dos docentes.

Por isso, concordamos com a afirmação de Torres (2009, p. 167), quando diz:

Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida.

Os trabalhadores falam de inúmeros problemas como a falta de apoio da SEDUC, o salário e tantas outras demandas. Sobre o salário:

Olha o salário [risos] eles dizem que é o melhor, o terceiro melhor do país, mas a gente não acredita nisso...o salário não é justo, não é justo porque todas as categorias, todas as profissões do mundo, elas passam pelas mãos do professor. Então, o professor deveria ser muito valorizado e infelizmente já teve, hoje em dia fazem até gozação (GESTOR 06).

A qualidade da educação depende de muitos fatores, das condições econômicas e sociais da família dos estudantes e da própria escola, de condições de acesso e permanência na escola, essencialmente de condições objetivas, depende de políticas sociais e de financiamento. A qualidade da educação não é um conceito fechado, perpassa por profissionais valorizados, bem remunerados, que tenham condições concretas para o ensino, com uma variedade de recursos pedagógicos disponíveis, com acesso a internet, com salas com cerca de 25 (vinte e cinco) alunos por turma, com eleição direta para gestores. De acordo com Silva (2009, p. 224):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação a educação.

O Estado coloca que a qualidade da educação depende de um esforço pessoal dos trabalhadores da educação, isola a educação dos processos econômicos e sociais, fragmenta a totalidade social em que está imersa a educação. Esta ideia visa encobrir as mazelas sociais produzidas historicamente pela sociedade capitalista, a desigualdade social, a distribuição desigual da riqueza material e imaterial, não é sem razão que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com melhor nível socioeconômico.

Não resta a menor dúvida que a qualidade da educação ainda está distante, não existe sem qualidade social, de vida, de existência para os trabalhadores que estão nas escolas. A qualidade da educação é um projeto e sua concretização depende da luta da classe trabalhadora contra o capital, pois como afirma Coraggio (1996) a educação é de qualidade quando está emancipando uma nação, libertando os trabalhadores dos grilhões dos seus trabalhos, da pobreza, da miséria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos estudos e desta pesquisa foi possível constatar que, para compreender a política educacional implantada pela SEDUC no Município de Manaus, é necessário compreender o movimento do capital, as crises cíclicas, a política neoliberal, isto é, conhecer o processo histórico que demarcou a implementação da Política de Bonificação e o movimento da Qualidade Total nas escolas públicas da rede estadual, em Manaus.

Ao termos uma visão mais ampla do contexto histórico, político, econômico, social, compreendemos melhor a política educacional na contemporaneidade, o papel do Estado, a opção pela política neoliberal e o desmonte da educação pública. A partir desta pesquisa foi possível reconhecer que o capital tem um projeto educacional hegemônico para a escola pública, para a classe trabalhadora e que esse projeto para ser concretizado desenvolve estratégias refinadas como a Política de Bonificação e a Qualidade Total, pois são instrumentos que foram construídos pelo capital no interior das organizações empresariais e industriais, sendo transferidos para a educação.

Este processo de transferência do modelo de gestão empresarial para o campo educacional é uma tendência global de incorporação dos principais mecanismos de gestão privada para a pública. Conforme a pesquisa é possível compreender a concepção teórica que norteia a política de bonificação e o movimento da qualidade total, uma concepção em que educação é mais um nicho do mercado, um espaço para garantir a reprodução do capital, pois quando se opta em pagar bônus no lugar de direitos sociais, essa política não contribui com a qualidade da educação, com a valorização dos trabalhadores da educação, com os estudantes, assim como o bem estar social de todos.

Por meio da revisão da literatura, a política de bonificação já havia sido implantada em outros países, em vários estados brasileiros, mas mostrou que na contemporaneidade partiu dos Estados Unidos, como parte de uma ampla reforma realizada pelo empresariado norte americano, que definiram de acordo com a visão do capital, de aumentar a produtividade do

trabalho docente mediante um incentivo econômico passando a deformar o verdadeiro significado político do trabalho docente, que de modo algum deve ser por bônus. Aliado a isso, esta pesquisa, trouxe para arena de debate a estreita relação entre a política de bonificação e concepção de avaliação presente na política de avaliação, retratando um modelo de avaliação para a manutenção do *status quo*.

Sem sombra de dúvida que essa concepção de avaliação está diretamente vinculada com o IDEB, que define quais escolas são ou não de qualidade, com base nos critérios da Prova Brasil, Censo escolar, taxa de evasão, aprovação e reprovação, em que tais critérios não conseguem dar conta de realizar uma leitura aprofundada da realidade educacional brasileira, pois os resultados do IDEB é a ponta do problema. Por trás dos resultados do IDEB não há debate sobre questões como a desigualdade social, a distribuição de renda, as condições socioeconômicas dos alunos, o nível de escolaridade dos pais, se estão ou não empregados, um conjunto de fatores que incidem na aprendizagem do aluno, além das condições da escola.

De fato, percebemos nesse contexto, que o capital oculta essas dimensões mais amplas, divulgando para a sociedade apenas o resultado do IDEB, já que dessa forma os princípios do capital em áreas como a educação interferem fortemente nas decisões políticas e nos rumos da educação pública, como retrata a pesquisa. É essencial pensar sobre a política de bonificação, como uma estratégia do capital, uma política importada dos Estados Unidos sendo implementada pela SEDUC e que oculta a desigualdade social no ambiente escolar e, principalmente fomenta a manutenção desta desigualdade por meio de prêmios tanto para a escola, quanto para os sujeitos.

Dentro do discurso dominante, a política de bonificação é sinônimo de qualidade da educação, todavia, não é que se vê na realidade educacional das escolas estaduais da rede pública estadual de Manaus, principalmente quando se percebe o aumento nas mobilizações dos trabalhadores da SEDUC, onde se tem travado uma verdadeira batalha entre o Poder Público local e os trabalhadores da educação.

Neste trabalho discutimos a política de bonificação, desde sua gênese, desenvolvimento, buscando desvelar seus interesses, pois não se trata apenas de premiar as escolas, mas, sobretudo, de exercer controle sob os trabalhadores da educação para que estes não compreendam que esta política educacional, não é uma política de valorização, mas uma ação que visa esfacelar a luta dos trabalhadores da educação por valorização, por salário justo e digno.

Os prêmios como Escola de Valor, Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica passa a concepção de que a escola premiada é escola de valor, excluindo

dessa forma uma grande parcela de escolas. Dessa forma, é uma política paliativa, medidas ocasionais para escamotear as mazelas provocadas pelo capital.

Os sujeitos entrevistados, todos de escolas premiadas, afirmaram que o prêmio é um incentivo, mas não é o suficiente. Não obstante, conforme o relato de alguns entrevistados, essa política tem excluído alunos com dificuldade de aprendizagem, havendo uma segregação intra e extraescolar, assim como vem acontecendo a manipulação dos resultados de aprovação.

A política de bonificação e a qualidade total, enquanto estratégias legítimas do Estado burguês tem grande aceitação, em virtude das escolas estarem tão carente de recursos pedagógicos e de motivação, que a enxergam como uma possibilidade de melhoria. O que se pode dizer, é que antes da política de bonificação, grande parte dessas escolas já estavam sucateadas. O que acontece com a implementação dessa política é que algumas escolas com os prêmios estão autoinvestindo. Logo, há uma transferência de responsabilidades para que as escolas busquem financiamento. Ao que tudo indica, fica nas mãos da escola essa responsabilidade.

As escolas que se sobressaem, não ficam apenas com recursos federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação elas ainda dispõe dessas premiações, mas que todos os programas e as premiações não conseguem superar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores da educação. As premiações das escolas e dos trabalhadores apresentam grandes contradições como se evidenciamos, pois mesmo as escolas adquirindo recursos didáticos pedagógicos, ainda assim não é sinônimo de qualidade na educação, de mais investimentos na educação, se configuram em ações pontuais que dependo do contexto político, essas premiações podem ser suprimidas.

Foi analisado neste trabalho, que a política de bonificação sutilmente incentiva a competição entre professores, escolas, ou seja, o conceito do mercado que pode minar a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição pública educacional. Além disso, a concepção de qualidade nessa política é fortemente apoiada pelo Programa de Qualidade Total e todos os elementos.

Ao longo deste trabalho, foi possível analisar a concepção da política de bonificação, uma estratégia das grandes corporações capitalistas, uma política que busca mascarar a luta de classes, a mais valia, a exploração dos trabalhadores da educação, por meio de um discurso empolgante e fortemente convincente. De certo, que muitos trabalhadores foram convencidos e reconhecem que esta política contribui com a qualidade da educação, mas é certo também que ainda há àqueles que conseguiram perceber seus danos para a educação, o incentivo a

competição, com a diferenciação das escolas e dos profissionais entre melhores e piores, com o processo de exclusão dos estudantes com baixo rendimento.

Diante de tantas questões que foram sendo desnudadas no decorrer da pesquisa, ficou nítido que há transferência, responsabilização da escola, isto é, dos trabalhadores da educação e dos alunos pela qualidade da educação. Essa transferência como forma de omitir a contradição entre o capital e o trabalhador, retirando assim a responsabilidade do próprio Estado.

Conforme analisamos, a política educacional implantada pela SEDUC tem excluído o próprio trabalhador da educação que se encontra num nível mínimo de condições de vida, já que conforme visto, além de não possuírem um salário justo, não possuem direitos sociais básicos.

Estes trabalhadores com seu salário ainda têm que arcar com despesas como essas, precarizando-o ainda mais. A opressão é vista de todos os lados, trabalhadores submetidos a todos os tipos de espoliação, se transformando em objetos dentro de uma secretaria que não prioriza as necessidades humanas destes trabalhadores.

No interior da política educacional implementada pela SEDUC ainda é possível perceber práticas autoritárias, centralizadoras, arraigadas por princípios que remetem a ditadura militar, com perseguições políticas à todos o que não aceitam essa política. Ainda vigora a coerção, o assédio moral, punições para quem pensa de modo oposto, não é raro encontrar professores que sofreram retaliações por discordarem, tendo como punição a suspensão do seu vencimento, entre outras coisas.

Considerando tantas formas de opressão, ainda prevalece àquela separação grega, entre quem pensa e quem faz, sendo os profissionais que se encontram no chão da escola não participam de decisões relevantes que afetam a prática pedagógica e no seu dia a dia, ainda é uma política que delega quem concebe e quem executa. Os trabalhadores da educação encontram-se no nível de execução, mas por meio de intensas lutas e mobilizações veem buscando participar das decisões.

Discutimos aqui como a política educacional da SEDUC não contempla os anseios da classe trabalhadora da educação, alijando esses trabalhadores de decisões, como foi a política de bonificação, uma proposta verticalizada em que não houve debate com a comunidade escolar interna e externa, como o capital por meio de muitas estratégias penetra na educação e na escola. O capital se materializa por meio de relações sociais, relações entre os donos dos meios de produção e dos que tem apenas sua força de trabalho para vender em troca de um

salário e que por meio desta relação se constrói formas dominantes se conceber e executar a política educacional.

Os apetrechos na política de bonificação que lança mão do discurso da qualidade da educação, da competência, da meritocracia reforçando a ideologia dominante que preza pelo individualismo, produtivismo, pela eficiência e eficácia, mas tudo para o capital. Contudo, percebemos que este não é, e nem deveria ser o processo, em que a comunidade escolar interna e externa tem que ir em busca desse recurso, e de posse dele investir na sua escola. Esta tarefa a nosso ver é função do Estado, pois qualidade da educação não se consegue com bônus, mas com financiamento público, sendo uma política de Estado e não política de empresa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional, regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ÁLVAREZ, J. M. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução. Magda Schwarthaupt Chaves, Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** 2 ed. Londrina, Praxis, 1999.

AMAZONAS. Decreto nº 27.040, de 5 de outubro de 2007. **Dispõe sobre a instituição da premiação Escola de Valor com as finalidades que especifica e dá outras providências.** In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 31.199, Ano CXIII, 5 out., 2007.

AMAZONAS. Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008. **Regulamenta o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor.** In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 31.491, Ano CXIV, 17 dez., 2008.

AMAZONAS. Decreto nº 31.488 de 02 de agosto de 2011. Altera e Modifica a legislação correspondente e dá outras providências. **Do Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas para os Profissionais da Educação.** In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 32.127, Ano CXVII, 02 agos. , 2011.

AMAZONAS. **Edital de abertura da seleção das escolas da capital do Estado do Amazonas para implantação e certificação do sistema de gestão da qualidade ISO 9001:2008,** de 27 de fevereiro de 2012.

AMAZONAS. **Edital de avaliação para progressão horizontal dos professores da rede estadual de ensino do Amazonas edital nº 1/2012 – SEDUC/AM** Disponível <http://www.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 05 de out. 2012.

ANDERY, A et al. **Para compreender a Ciência em uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

BARBOSA, E. F. (et al). **Implantação da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Litero Maciel Ltda, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Fontes, 2001.

BEHRING, E. R. **Política social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIBIANO, B. **Hora de profissionalizar**. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n.239, p. 124-127, jan./ fev.2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. LDB 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Prova Brasil, ensino fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, INEP, 2008.

BRASIL. Lei 11.738/ 2008. **Piso salarial profissional dos profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira. A conclusão consta na Síntese de Indicadores Sociais**: Disponível: www.acritica.uol.com.br. Acesso em: 28 nov.2012, 11h15min.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert C; BILKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução. Maria João Alvarez, Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e o neoliberalismo na educação**. São Paulo: FAPESP, 2003.

BUFFA, E, ARROYO, M., NOSELLA, P.(org.) Educação e cidadania burguesa. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, V. F. **Controle de qualidade total (no estilo japonês)**. 5.ed. Belo Horizonte: Bloch,1992.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação em debate**. Disponível <http://www.educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 25 abr. 2011, 16:20.

CASTRO, J. M. F. **A Selva**. 37 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

CARVALHO, P. C. **O programa 5S e a qualidade total**. São Paulo: Átonos, 2000.

CARVALHO, C. O desafio da unidade dos trabalhadores frente à metamorfose do capital. In: MATTOS, M.(org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras expressões, 2011.

CASSETARI, N. **Pagamento por performance na educação básica**. Disponível: <http://www2.unifap.br>. Acesso em 18 jul. 2013, 17:35.

CHIZZOTII, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CATANI, M.A; OLIVEIRA, E.J;DOURADO,F.L. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 2008.

CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.

CONTERA, C. Modelos de avaliação da educação superior. In: SOBRINHO, J.D & RISTOFF, D.I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel da ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Trad. Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DOURADO, L.F. **Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e possibilidades**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação escolar: os desafios da qualidade. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007, vol. 28, n.100.

DOUWBOR, L. **O mito do bônus e seus perigos**. Disponível: <http://www.adua.org.br/artigo.php>. Acesso em: 13 ago. 2011, 14: 30.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2012, vol. 33, n.119.

FREITAS, L.C. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação escolar: os desafios da qualidade. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007, vol. 28, n.100.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. SILVA, T.T (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (orgs). Metodologia da Pesquisa Educacional. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina.** Tradução. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GAMBOA, S. A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I, (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILLI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. FRIGOTTO, G. SILVA, T.T (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

GONÇALVES, S.R. Identidade de classe e os trabalhadores da educação. In: MATTOS, V.M (org). **Educação, Estado e Contradições Sociais.** São Paulo: Outras expressões, 2011.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HOLANDA, A.B. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** 32ºed. Mediação: Porto Alegre, 2012.

HOLANDA, A. B. de. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

IBGE. **Apenas 5,5% das crianças com idade até 5 anos frequentam a escola no Amazonas.** IBGE, Amazonas, 28 nov. 2012. Disponível [http:// www.acritica.uol.com.br](http://www.acritica.uol.com.br) Acesso em: 28 nov.2012.

JÚNIOR, V. de P. A. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: SOBRINHO, J.D & RISTOFF, D.I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnica de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, A. **Rendimento dos professores caiu 60% em relação ao “mínimo”**. Disponível:// <http://www.acritica.uol.com.br>. Acesso em: 28 mai.2013, 11h15min.

LOWY, M. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K. & ANGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, O. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Disponível:// <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/> Acesso em: 05 nov.2011, 15:45

MENEGHEL, M.S; LAMAR, R.A. **Avaliação como construção sócia-reflexão sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil**. In: SOBRINHO, J.D & RISTOFF, D.I. Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

MEZOMO, J.C. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo. Boitempo, 2008.

MOURÃO, A. R.B.; ALMEIDA, C.A.G. **Demissão Voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego**. 1. ed. Manaus: EDUA, 2005. v. 1000.

_____. **Da Qualificação à Competência: novas relações entre o Trabalho e a Educação?**. 1. ed. Manaus: BK - Editora da UEA, 2005. v. 1.

MOURÃO, A.R.B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo. Scortecci, 2006.

_____ **Remuneração docente por performance: novas formas de precarização do trabalho?** 2011. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

NETTO, J. P. **Introdução no estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OSSAME, A.C. **Sempre teremos problemas**. A Crítica, Manaus, 23 set. 2012.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo, toyotismo**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, N. R. **A crise econômica: uma visão marxista**. João Pessoa: Universitária, 2008.
PAPARELLI, R. **Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulista**. In: SANTANA, R. S. (orgs) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho, precarização saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSSEAU, J. J. **Do contrato social ou princípio do direito político**. Trad. Educaro Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALGADO, S. In: SANT'ANA, R.S (org) et al. **Avesso do trabalho: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SARAIVA, E. S. S. **Política de competência e qualidade na educação: complexidades construídas ou impostas na realidade do Distrito Sul de Manaus**. Dissertação de Mestrado: Manaus, 2004.

SAVIANI et. al. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SEDUC. **Apresentação dos resultados do IDEAM 2012**. Disponível: <http://www.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 25 de jan. 2013.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** In: Caderno CEDES: Gestão institucional e qualidade social da educação. vol. 1, n.1. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, J. G. **Da qualidade total na educação à qualidade social da educação.** Manaus: EDUA, In: Amazônida. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 6, n.º 2, jul./dez., 2001.

SILVA, J. G. **A sociologia do currículo: contra a arte do disfarce.** In: Trabalho necessário. Ano 7_ número 9_ 2009.

SILVA, C. **Professores do Amazonas dizem ser obrigados a aprovar alunos com baixo desempenho.** Disponível:// <http://www.acritica.uol.com.br> Acesso em: 14 mai.2012, 15h45min.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** Trad. Luís Cristovão de Aguiar. Lisboa, 1999, vol.2.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: política e reformas. In: TOMMASI, L de; WARDE, M.J e HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRINHO, J.D & RISTOFF, D.I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.

TEIXEIRA, J.S (orgs). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L de; WARDE, M.J e HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 6 ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P.(orgs). **Pedagogia da exclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-13.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. S. **O desafio da qualidade da educação.** Disponível: <http://www.celsonvasconcellos.com.br> Acesso em: 24 jun. 2011 16:10

VASCONCELOS, L. **Professores reivindicam aumento salarial nacional.** Disponível: <http://www.acrítica.org.br/artigo> Acesso em: 15 mar. 2012 19:43.

WEISSHEIMER, M. A. **Grécia, a receita infalível para destruir um país.** Disponível www.cartamaior.com.br. Acesso 20 de fev de 2012 21:32

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo.** Tradução. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

XIMENES, S. B. **Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao Direito à educação.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2012, vol. 33, n.119, p. 325-672.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- Você conhece a política de bonificação implementada pelo Governo do Estado do Amazonas?
- O governo do Estado do Amazonas instituiu o Prêmio Escola de Valor para as escolas que alcançarem a meta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o Prêmio de Incentivos e Cumprimento de Metas da Educação Básica que paga o 14º e 15º salário para as escolas que atingirem a meta do IDEM (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas). Qual a sua opinião sobre as premiações, isto é, sobre a política de bonificação?
- Com relação a qualidade da educação, a Constituição de 1988, no art. 206 define “garantia do padrão de qualidade da educação. Para você o que é uma educação de qualidade?”
- Na sua opinião há relação entre premiação e qualidade da educação? Por quê?
- As premiações elevaram a qualidade da educação nas escolas beneficiadas, isto é, houve avanços na aprendizagem do aluno, seja na leitura, escrita, interpretação, das operações matemáticas, no aprendizado em ciência?
- Como foi a implantação da política de bonificação na sua escola?
- Os parâmetros de qualidade do MEC sobre qualidade da educação é o IDEB, que por meio da Prova Brasil e Censo Escolar (taxa de matrícula, evasão, aprovação/reprovação) construíram um indicador de qualidade. O fato de um aluno estar matriculado e ter sido aprovado é indicador de qualidade?
- Como foi concebido as premiações? De onde partiu essa ideia? Quem foram os sujeitos envolvidos?
- Como você avalia a educação no município de Manaus na infraestrutura, condições de trabalho, remuneração dos trabalhadores, formação continuada?
- Os parâmetros de qualidade do MEC sobre qualidade da educação é o IDEB, que por meio da Prova Brasil e Censo Escolar (taxa de matrícula, evasão, aprovação/reprovação) construíram um indicador de qualidade. O fato de um aluno estar matriculado ter sido aprovado é indicador de qualidade?

ANEXOS

ANEXO A
DECRETO 27.040/2007 PRÊMIO ESCOLA DE VALOR



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DO AMAZONAS

Manaus, sexta-feira, 05 de outubro de 2007

Número 31.199 ANO CXIII

PODER EXECUTIVO

DECRETO N.º 27.040, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007

DISPÕE sobre a instituição do Prêmio Escola de Valor com as finalidades que especifica, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 54, IV, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo n.º 4.917/2.007-CASA CIVIL,

DECRETA:

Art. 1.º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC, o Prêmio Escola de Valor, destinado a beneficiar as escolas da rede pública estadual de ensino que alcançarem o índice, a partir de 4, no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ou em avaliação de desempenho escolar.

Art. 2.º O Prêmio Escola de Valor, será destinado a premiar as escolas de rede pública estadual de ensino, por nível de ensino, com objetivo de incentivar e reconhecer o mérito da instituição educacional, sendo sua disciplina e execução estabelecida na forma deste Decreto.

Art. 3.º Fica fixado em R\$30.000,00 (trinta mil reais) o valor do Prêmio instituído por este Decreto, sendo seu reconhecimento registrado em diploma ou similar.

Art. 4.º O Prêmio Escola de Valor será conferido anualmente às escolas da rede pública estadual de ensino que alcançarem o índice, a partir de 4 (quatro) ou superior, no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Ministério da Educação, ou Avaliação de Desempenho Escolar realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino.

Art. 5.º A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino publicará através de ato próprio a relação das escolas premiadas e a forma de pagamento, cabendo às mesmas, ouvida a comunidade escolar, decidir sobre a utilização dos recursos.

Art. 6.º As despesas com a execução deste Decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no Orçamento do Poder Executivo para a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC.

Art. 7.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 05 de outubro de 2007.

EDUARDO BRAGA
Governador do Estado

JOSÉ MEL G. DE OLIVEIRA
Secretário de Estado de Governo

RAUL ARMONIA ZIDAN
Secretário de Estado Chefe de Casa Civil

GEDRÃO TIMÓTEO AMORIM
Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

ISFER ABRAHIM LIMA
Secretário de Estado da Fazenda

REDOMARCK NUNES CASTELO BRANCO
Secretário de Estado de Administração e Gestão

DECRETO N.º 27.061, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007

DISPÕE sobre a progressão vertical dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC que especifica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 54, IV, da Constituição Estadual,

CONSIDERANDO o disposto no artigo 18, inciso II, da Lei n.º 2.871, de 05 de janeiro de 2.004;

CONSIDERANDO, ainda, a proposta do Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, e o que mais consta do Processo n.º 3.796/2.007-CASA CIVIL,

DECRETA:

Art. 1.º Os servidores do Quadro Permanente de Pessoal criado pela Lei n.º 2.871, de 05 de janeiro de 2.004, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, ficam reclassificados, nos termos dos Anexos I e II deste Decreto, a título de progressão vertical.

Parágrafo único. A progressão vertical de que trata este Decreto não implica modificação no cargo ocupado pelo servidor.

Art. 2.º Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 05 de outubro de 2007.

EDUARDO BRAGA
Governador do Estado

JOSÉ MEL G. DE OLIVEIRA
Secretário de Estado de Governo

RAUL ARMONIA ZIDAN
Secretário de Estado Chefe de Casa Civil

GEDRÃO TIMÓTEO AMORIM
Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

REDOMARCK NUNES CASTELO BRANCO
Secretário de Estado de Administração e Gestão

ISFER ABRAHIM LIMA
Secretário de Estado da Fazenda

ANEXO I

PROGRESSÃO VERTICAL - CAPITAL - 2007

N.º	NOME DO SERVIDOR	MATRÍCULA	CARGO	SITUAÇÃO ANTERIOR			SITUAÇÃO ATUAL		
				CLASSE	CÓDIGO	REF.	CLASSE	CÓDIGO	REF.
1	ADONAY MONTEIRO MACHADO	160.569-0A	PROFESSOR	4ª	ED-LPL-IV	B	3ª	ED-ESP-III	A
2	ALDENILSE ARAÚJO DA SILVA	109.381-9A	PROFESSOR	7ª	ED-MAG-VII	C	4ª	ED-LPL-IV	A
3	ALTEMAR VIEIRA CONEQUINDES	168.888-0B	PROFESSOR	4ª	ED-LPL-IV	B	3ª	ED-ESP-III	A
4	ALTEMIZA BARBOSA DE SOUZA	112.974-0F	PROFESSOR	4ª	ED-LPL-IV	C	3ª	ED-ESP-III	A

ANEXO B

DECRETO 28.164/2008 DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DO AMAZONAS

Manaus, quarta-feira, 17 de dezembro de 2008

Número 31.491 ANO CXIV

PODER EXECUTIVO

DECRETO N.º 28.164, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

REGULAMENTA o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 54, IV, da Constituição Estadual, e o que mais consta do Processo n.º 79872008-CASA CIVIL,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 1.º O Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDOC, é destinado a beneficiar os Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino, que alcançarem as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas-IDEAM.

Art. 2.º A Premiação de que trata este Capítulo visa o incentivo e o reconhecimento aos educadores da Rede Estadual de Ensino, por nível de ensino, podendo contemplar mais de um desses níveis, (1.º ao 5.º ano do ensino fundamental; 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental e ensino médio), ficando sua disciplina e execução estabelecidas na forma deste Decreto.

Art. 3.º Fica fixado o valor correspondente ao 14.º (décimo quarto) e 15.º (décimo quinto) salários para o Prêmio de Incentivo de Metas da Educação Básica.

Art. 4.º A premiação dos profissionais da educação, lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino no ano de 2007, dar-se-á de acordo com as metas constantes do Anexo I deste Decreto, observadas as seguintes condições:

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 1.º ao 5.º ano - a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2007, ficando a premiação referente ao 14.º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,0 (cinco), e a premiação com o 15.º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,5 (cinco e meio), no ano de 2008;

II - Para os anos finais do Ensino Fundamental - 6.º ao 9.º ano - a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2007, ficando a premiação referente ao 14.º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,0 (cinco), e a premiação com o 15.º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,5 (cinco e meio), no ano de 2008;

III - Para o ensino Médio a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas - IDEAM, ficando a premiação correspondente ao 14.º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 60 (sessenta) pontos, e a premiação com o 15.º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 65 (sessenta e cinco) pontos, no ano de 2008.

Parágrafo único. As metas a que se referem os incisos I, II e III deste artigo, relativas aos anos de 2009 a 2013 são as fixadas no Anexo I.

Art. 5.º A premiação será anual e os premiados de 2008 deverão ser todos os Profissionais da Educação, com vínculo ativo e com lotação na escola no ano de 2007, ficando a premiação proporcional ao tempo de serviço prestado na escola premiada.

Art. 6.º A premiação de que trata este Capítulo ficará sob a responsabilidade do Departamento de Gestão de Pessoas-DGP.

CAPÍTULO II

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS AOS GESTORES, SECRETÁRIOS, CORPO ADMINISTRATIVO, VIGIAS, SERVIÇOS GERAIS, MERENDEIROS E DOCENTES READAPTADOS

Art. 7.º Aos Gestores, Secretários, Corpo Administrativo, Vigias, Serviços Gerais, Merendeiros e docentes readaptados, entendidos estes como profissionais administrativo-pedagógicos, caberá a premiação do 14.º (décimo quarto) e 15.º (décimo quinto) salários, de acordo com as metas estabelecidas no Anexo I deste Decreto, vedada a acumulação do prêmio.

Art. 8.º As metas a que se referem este artigo, relativas aos anos de 2009 a 2013 são as fixadas no Anexo I deste Decreto.

Parágrafo Único. A premiação de que trata este Capítulo ficará sob a responsabilidade do Departamento de Gestão de Pessoas-DGP.

CAPÍTULO III

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS AOS ALUNOS

Art. 9.º A premiação dos alunos será constituída no valor de R\$500,00 (quinhentos reais), que serão depositados em caderneta de poupança e será destinada a 01 (um) aluno por escola estadual, conforme os seguintes critérios:

I- obtenção da maior média, observado o limite mínimo de 9,5 (nove e meio) e que será computada por meio do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas-SIGEM;

II- melhor Índice de assiduidade, observado o limite mínimo de 95% (noventa e cinco por cento);

III- ausência de registro de ocorrência negativa na escola.

Parágrafo único. Em caso de empate vencerá o aluno que possuir menor idade, e persistindo o mesmo, o aluno que estiver com a melhor média no componente curricular de Língua Portuguesa.

Art. 10.º A premiação de que trata este artigo ficará sob a responsabilidade da Comissão constituída pelo Departamento de Gestão Escolar-DEGESC, por meio do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas-SIGEM e Departamento de Planejamento-DEPLAN, por intermédio da Gerência de Pesquisa e Estatística, que terá a seguinte composição:

I- Thiago Lima E Silva- Coordenador do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas-SIGEM;

II- Silvana da Silva Moraes- Gerente de Pesquisa e Estatística/SEDOC.

CAPÍTULO IV

DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

Art. 11.º O Prêmio Escola de Valor em 2008 será no valor de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) por nível de ensino, conforme o estabelecido no Decreto n.º 27.040, de 05 de outubro de 2007, para cada escola que atingir média 4,0 (quatro) ou superior, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Art. 12.º A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino publicará através de ato próprio a relação das escolas premiadas e a forma de pagamento, cabendo às mesmas, ouvida a comunidade escolar, decidir sobre a utilização dos recursos.

CAPÍTULO V

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS

Art. 13.º Os profissionais das Coordenadorias Distritais e Regionais terão direito à premiação do 14.º (décimo quarto) e 15.º (décimo quinto) salários, conforme atingirem as metas estabelecidas no Anexo II deste Decreto.

CAPÍTULO VI

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DA SEDE DA SEDUC

Art. 14.º Os profissionais da Sede da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDOC terão direito à premiação do 14.º (décimo quarto) e 15.º (décimo quinto) salários, conforme atingirem as metas estabelecidas no Anexo III deste Decreto.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 15.º Para dar suporte ao desenvolvimento do processo foi constituído, por meio da Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008 o Comitê Gestor do Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, que considerou as três dimensões da avaliação - Gestão da Qualidade e Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa e Gestão Patrimonial - tendo como composição, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDOC, a Secretaria de Estado da Fazenda-SEFAZ, a Secretaria de Estado de Administração e Gestão-SEAD, a Secretaria de Estado de Planejamento-SEPLAN e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação-SINTEAM.

Art. 16.º A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino-SEDOC publicará, através de ato próprio, a relação dos profissionais da educação da rede pública estadual de ensino premiados e a forma de pagamento.

Art. 17.º As premiações de que tratam este Decreto serão realizadas no mês de Dezembro de cada ano.

Art. 18.º As despesas decorrentes da execução deste Decreto correrão à conta do Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, conforme o disposto no artigo 11, inciso I da Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008.

Art. 19.º Ficando passível de atualização periódica, este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 17 de dezembro de 2008.

EDUARDO BRAGA
Governador do Estado

JOSÉ MELO DE OLIVEIRA
Secretário de Estado de Governo

RAUL ARMONIA ZAIDAN
Secretário de Estado Chefe de Casa Civil

DECRETO N.º 28.164, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

REGULAMENTA o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor, e dá outras providências.

ANEXO I

METAS DAS UNIDADES ESCOLARES

METAS PARA O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO ESTADO DO AMAZONAS

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 5.º ANO							
Meta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Premiação
Meta de Desempenho a atingir	5,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	14º salário
Meta de Desempenho a atingir	5,5	5,7	5,9	6,1	6,3	6,5	15º salário
Meta do MEC para o Estado do Amazonas	3,3	3,7	-	4,1	-	4,4	-

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9.º ANO							
Meta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Premiação
Meta de Desempenho a atingir	5,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	14º salário
Meta de Desempenho a atingir	5,5	5,7	5,9	6,1	6,3	6,5	15º salário
Meta do MEC para o Estado do Amazonas	2,7	2,8	-	3,1	-	3,5	-

METAS PARA O 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO							
Meta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Premiação
Meta de Desempenho a atingir	60,00	65,00	68,00	70,00	72,00	74,00	14º salário
Meta de Desempenho a atingir	65,00	68,00	70,00	73,00	75,00	77,00	15º salário

ANEXO C

DECRETO Nº 31.488/2011 PRÊMIO ESCOLA DE VALOR E PRÊMIO DE INCENTIVO
AO CUMPRIMENTO DE METAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



ESTADO DO AMAZONAS
CIRCULAÇÃO EM

31 AGO. 2011 11:30

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DO AMAZONAS

Manaus, terça-feira, 02 de agosto de 2011 Número 32.127 ANO CXVII

PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 31.487, DE 02 DE AGOSTO DE 2011

DISPÕE sobre a Anulação do Concurso Público da Defensoria Pública do Estado do Amazonas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 54, II, IV e VI "a" da Constituição Estadual.

CONSIDERANDO os indícios de fraude no concurso público de provas e títulos, para provimento de vagas da classe inicial da carreira de Defensor Público do Estado, veiculada na imprensa local.

DECRETA:

Art. 1.º Fica anulado o Concurso Público de Provas e Títulos, para provimento de vagas da classe inicial da carreira de Defensor Público do Estado do Amazonas.

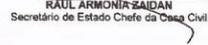
Art. 2.º Determinar à Controladoria Geral do Estado-CGE, a instauração de Sindicância para apuração dos fatos objeto das denúncias veiculadas na imprensa local.

Art. 3.º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 02 de agosto de 2011.



OMAR JOSÉ ABDEL AZIZ
Governador do Estado



RAUL ARMONIR SAIDAN
Secretário de Estado Chefe da Casa Civil

DECRETO Nº 31.488, DE 02 DE AGOSTO DE 2011

ALTERA, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, **MODIFICA** a legislação correspondente e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no exercício da competência que lhe confere o artigo 54, IV, da Constituição Estadual, e o que mais consta do Processo nº 4968/2010-CASA CIVIL.

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 1.º O Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC é destinado a beneficiar os Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino, que alcançarem as metas definidas para os Índices de Desenvolvimento da Educação.

§ 1.º Para fins deste decreto, entende-se como Índices de Desenvolvimento da Educação:

I - Para o Ensino Fundamental: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB a ser apurado nos anos ímpares pelo Ministério da Educação - MEC e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas - IDEAM a ser apurado nos anos pares pelo Estado do Amazonas;

II - Para o Ensino Médio: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas - IDEAM a ser apurado todos os anos pelo Estado do Amazonas.

Art. 2.º A Premiação de que trata este Capítulo visa o incentivo e o reconhecimento aos educadores da Rede Estadual de Ensino, por nível de ensino, podendo contemplar mais de um desses níveis, (1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental e ensino médio), ficando sua disciplina e execução estabelecidas na forma deste Decreto.

Art. 3.º Fica fixado o valor correspondente ao 14.º (décimo quarto), 15.º (décimo quinto) e 16.º (décimo sexto) salários para o Prêmio de Incentivo de Metas da Educação Básica.

Art. 4.º A premiação dos profissionais da educação, lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino, dar-se-á de acordo com as metas constantes no Anexo I deste Decreto.

Art. 5.º A premiação será anual e os premiados, por nível de ensino, serão todos os Profissionais da Educação, com vínculo ativo e com lotação na escola, ficando a premiação proporcional ao tempo de serviço prestado na escola premiada durante o ano de apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação.

CAPÍTULO II

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS AOS GESTORES, SECRETÁRIOS, CORPO ADMINISTRATIVO, VIGIAS, SERVIÇOS GERAIS, MERENDEIROS E DOCENTES READAPTADOS

Art. 6.º Aos Gestores, Secretários, Corpo Administrativo, Vigias, Serviços Gerais, Merendeiros e docentes readaptados, entendidos estes como profissionais administrativo-pedagógicos, caberá a premiação do 14.º (décimo quarto), 15.º (décimo quinto) e 16.º (décimo sexto) salários, de acordo com as metas estabelecidas no Anexo I deste Decreto, vedada a acumulação do prêmio.

CAPÍTULO III

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS AOS ALUNOS

Art. 7.º A premiação dos alunos será constituída no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais), que serão depositados em cadernetas de poupança e será destinada a até 01 (um) aluno por escola estadual, conforme os seguintes critérios:

I - obtenção da maior média, observado o limite mínimo de 9,5 (nove e meio) e que será computada por meio do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM.

II - índice de assiduidade mínimo de 95% (noventa e cinco por cento);

III - ausência de registro de ocorrência negativa na escola

Parágrafo único. Os critérios para desempate serão na seguinte ordem:

I - Maior índice de assiduidade;

II - Menor idade;

III - Melhor média no componente curricular de Língua Portuguesa.

Art. 8.º A premiação de que trata este artigo ficará sob a responsabilidade da Comissão a ser constituída pela SEDUC através de portaria.

CAPÍTULO IV

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA SEDE DO CENTRO DE MÍDIAS

Art. 9.º Os profissionais da educação lotados na sede do Centro de Mídias terão direito à premiação do 14.º (décimo quarto), 15.º (décimo quinto) e 16.º (décimo sexto) salários, conforme atinjam as metas estabelecidas no Anexo II deste Decreto.

CAPÍTULO V

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS

Art. 10. Os profissionais das Coordenadorias Distritais e Regionais terão direito à premiação do 14.º (décimo quarto), 15.º (décimo quinto) e 16.º (décimo sexto) salários, conforme atinjam as metas estabelecidas no Anexo II deste Decreto.

CAPÍTULO VI

DO PRÊMIO DE INCENTIVO AO CUMPRIMENTO DE METAS DA SEDE DA SEDUC

Art. 11. Os profissionais da Sede da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC terão direito à premiação do 14.º (décimo quarto), 15.º (décimo quinto) e 16.º (décimo sexto) salários, conforme atinjam as metas estabelecidas no Anexo II deste Decreto.

CAPÍTULO VII

DO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

Art. 12. O Prêmio Escola de Valor instituído no Decreto nº 27.040, de 05 de outubro de 2007, será concedido por nível de ensino, para cada escola que atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação apresentadas no Anexo I deste Decreto.

§ 1.º O valor do prêmio concedido será:

I - Para o ano de 2009: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais);

II - Para o ano de 2010: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais);

III - A partir de 2011: R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais).

Art. 13. Com o objetivo de reconhecer o mérito das instituições educacionais que obtiveram maiores crescimentos nos seus Índices de Desenvolvimento da Educação, a partir de 2011, também será concedido o Prêmio Escola de Valor, observadas as seguintes condições:

I - O valor do prêmio será de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por nível de ensino, para as escolas elegíveis que apresentarem os maiores crescimentos absolutos no Índice de Desenvolvimento da Educação;

a. No caso das escolas de ensino presencial com mediação tecnológica, o prêmio a que corresponde o caput do Art. 13 será de R\$ 1.000,00 (mil reais) multiplicado pelo número de suas salas de aula;

II - A cada ano, são elegíveis as escolas que não atingiram a meta estabelecida no Anexo I e obtiveram um crescimento absoluto mínimo de 0,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação;

III - O crescimento absoluto aferido corresponde à diferença entre o desempenho da escola no ano atual e no ano anterior;

IV - O número máximo de escolas a serem premiadas por nível de ensino, será:

a. 15 escolas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

b. 20 escolas para os Anos Finais do Ensino Fundamental; e

c. 20 escolas para o Ensino Médio;

V - O critério para desempate será o valor do Índice de Desenvolvimento da Educação da escola no ano anterior, sendo prioritária a escola com o maior valor do Índice.

Art. 14. O Prêmio Escola de Valor será concedido aos grupos de escolas de Ensino presencial com mediação tecnológica, conforme as seguintes características:

I - Os grupos de escolas de Ensino presencial com mediação tecnológica são definidos por município e zona (urbana ou rural);

II - O valor do prêmio corresponderá a R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por sala de aula;

III - As metas a serem alcançadas pelos grupos são as mesmas das escolas convencionais (sem tempo integral), de acordo com o nível de ensino, conforme Anexo I deste Decreto;

IV - Os recursos serão geridos pelo setor responsável pelo Ensino presencial com mediação tecnológica.

Art. 15. A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino publicará através de ato próprio a relação das escolas premiadas e a forma de pagamento, cabendo às mesmas, ouvida a comunidade escolar, decidir sobre a utilização dos recursos.

ANEXO D
COMITÊ DE ÉTICA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Proc. nº 010/12-CEP/UEA - Projeto de Pesquisa **“Qualidade total e política de bonificação: uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado e qualidade de ensino (SEDUC) e sua repercussão na prática pedagógica.”**

Interessada - Esp. Lisa Camila do Nascimento

Data de apreciação - 11.05.2012

DECISÃO

Nesta data, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas, acatando voto do(a) eminente relator(a), **APROVOU** o processo supra identificado, com base no caput do item VII, na alínea a do sub-ítem VII.13 e na alínea a do sub-ítem IX.2 da Resolução CNS 196/96, a fim de dar continuidade ao projeto.

Plenário do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, em Manaus, 11 de maio de 2012.

Valdelize Elvas Pinheiro

Prof.ª Dr.ª Valdelize Elvas Pinheiro
Coordenadora do CEP/UEA

Universidade do Estado do Amazonas
Av.: Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus - AM

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO

AMAZONAS