

# POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BONIFICAR PARA MELHOR CONTROLAR

*BONUS POLICIES IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN EDUCATION: REWARDING TO BETTER CONTROL*

**Ademir Henrique Manfré**

Universidade do Oeste Paulista, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

**Welton Rodrigues de Souza**

Universidade do Oeste Paulista, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-9779-7022>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.566>

Publicado em: 26.03.2026

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo geral refletir acerca das políticas de bonificação implementadas no âmbito da educação pública brasileira, analisando seus fundamentos e implicações no âmbito da formação educacional atual. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica baseada na revisão de produções científicas publicadas nos últimos cinco anos, selecionadas a partir de busca no Google Acadêmico. Como critério de inclusão, consideraram-se estudos que discutissem a relação entre bonificação e educação escolar nas redes públicas de ensino, excluindo-se publicações voltadas à iniciativa privada ou sem avaliação por pares. A investigação foi orientada pela seguinte questão-problema: de que modo as políticas de bonificação expressam a lógica gerencial e os princípios do Estado neoliberal na organização da educação? Os resultados indicam que tais políticas priorizam o cumprimento de metas e indicadores de desempenho, vinculando a valorização docente à produtividade e à eficiência em consonância com princípios empresariais. Configura-se a meritocracia como mecanismo de regulação do trabalho docente e de responsabilização individual pelos resultados educacionais. Conclui-se que as políticas de bonificação reforçam uma racionalidade gerencial que tende a fragilizar perspectivas formativas críticas e emancipatórias, produzindo implicações para a autonomia pedagógica e para a concepção de educação pública comprometida com a formação crítica e autônoma.

**Palavras-chave:** Bonificação. Meritocracia. Trabalho docente.

**Abstract:** This study aims to reflect on bonus-based incentive policies implemented within Brazilian public education, analyzing their foundations and implications in the context of current educational reforms. The research is qualitative in nature, adopting a bibliographic approach based on a review of scientific publications from the past five years, selected through searches conducted on Google Scholar. As inclusion criteria, studies addressing the relationship between bonus policies and public school education were considered, while publications focused exclusively on private education or lacking peer review were excluded. The investigation was



guided by the following research question: in what ways do bonus policies express managerial logic and the principles of the neoliberal state in the organization of education? The findings indicate that such policies prioritize the achievement of targets and performance indicators, linking teacher recognition to productivity and efficiency in alignment with market-oriented principles. Meritocracy emerges as a central mechanism for regulating teachers' work and assigning individual accountability for educational outcomes. It is concluded that bonus policies reinforce a managerial rationality that tends to weaken critical formative perspectives, generating implications for pedagogical autonomy and for the conception of public education committed to emancipatory formation.

**Keywords:** Bonus policies. Meritocracy. Teaching work. Educational policy.

## 1 Introdução

Este estudo insere-se no campo das discussões e reflexões teóricas sobre precarização da formação escolar a partir das demandas impostas pelo estado neoliberal e empresarial.

Contextualizando o debate, a partir de 2007, as políticas de bonificação surgiram em diversos Estados do Brasil como forma de incentivar os professores a se esforçarem mais em sala de aula através de metas preestabelecidas por cada governo. Apresentadas como instrumentos de valorização profissional e de melhoria da qualidade do ensino, essas políticas se disseminaram rapidamente pelas redes estaduais e municipais de educação, apresentando-se como um dos principais mecanismos de regulação e controle do trabalho docente no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal.

Não é demais ressaltar que o primeiro Estado brasileiro a implantar um programa de bonificação para docentes foi o do Amazonas, ainda em dezembro de 2007, seguido por Minas Gerais e Pernambuco, ambos em julho de 2008, e os Estados de São Paulo e Roraima, em dezembro do mesmo ano. Desde então, outros entes da Federação adotaram medidas semelhantes.

Contudo, o sistema de bonificação tornou-se realmente mais disseminado no Brasil a partir de 2011, com mais de dez estados adotando algum critério de bonificação aos funcionários da educação. Tal tipo de programa também se espalhou entre as redes municipais, criando um cenário em que a remuneração por resultados passou a integrar, de forma cada vez mais expressiva, as políticas educacionais em todo o território nacional.

Ocorre que a expansão dessas políticas não foi casual, mas respondeu a orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que sistematicamente recomendaram a adoção de mecanismos de incentivo financeiro atrelados ao desempenho docente como estratégia para melhorar os indicadores educacionais dos países em desenvolvimento.

É nesse cenário que se situa o presente estudo, que se pauta no seguinte problema de pesquisa: de que modo as políticas de bonificação expressam a lógica gerencial e os princípios do Estado neoliberal na organização da educação?

Desse modo, este artigo tem como objetivo geral refletir criticamente sobre a temática da bonificação no âmbito da educação brasileira, problematizando os fundamentos que sustentam essas políticas e suas implicações à formação docente e à qualidade da educação pública.

Por sua vez, como objetivos específicos, busca-se a) analisar os fundamentos teóricos e político-ideológicos das políticas de bonificação na educação, a partir das orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, evidenciando sua vinculação à racionalidade gerencial neoliberal; b) examinar a implementação e os mecanismos das políticas de bonificação nas redes públicas brasileiras, identificando seus instrumentos de avaliação, metas, indicadores de desempenho e seus efeitos na organização da escola e na gestão educacional; c) problematizar os impactos das políticas de bonificação sobre o trabalho docente, discutindo seus desdobramentos na autonomia pedagógica, na intensificação do trabalho e nas possibilidades de resistência no cotidiano escolar.

Metodologicamente, o estudo, de natureza qualitativa, foi pautado na revisão bibliográfica junto ao portal Google Acadêmico, com foco em produções dos últimos cinco anos que tratassem especificamente da temática no contexto das escolas públicas brasileiras. Contudo, não se excluíram obras anteriores ao referido período, desde que necessárias à compreensão do problema de pesquisa.

Destarte, e para melhor organização, organiza-se este estudo em introdução, metodologia e considerações finais. E, ainda, seções voltadas à reflexão bibliográfica do tema, sendo a primeira dela destinada a apresentar a cultura da bonificação na educação a partir de documentos produzidos e disseminados pelos organismos internacionais; a segunda, a analisar a política de bonificação na educação brasileira, seus fundamentos e seus pilares; e, a terceira, a discutir, de forma crítica, o trabalho docente precificado em forma de bônus propondo possibilidades de resistência.

## **2 A cultura da bonificação na educação: uma olhar para a literatura**

A disseminação das políticas de bonificação na educação não é um fenômeno circunscrito apenas ao Brasil, mas se inscreve num movimento global de reestruturação dos sistemas educacionais orientado por organismos internacionais que promovem, sistematicamente, a adoção de práticas gerenciais no campo educativo (Silva; Fontoura, 2025).

Para Ferreira e Silva (2024), a análise de documentos produzidos por variadas organizações, principalmente empresariais, evidencia as bases ideológicas e os pressupostos que sustentam a cultura da bonificação, apontando seu alinhamento aos princípios da administração empresarial e da racionalidade neoliberal. Nesse contexto, examinam-se, a seguir, cinco documentos que constituem referências fundamentais para a compreensão desse fenômeno.

O relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, publicado pelo Banco Mundial em 2014, representa um marco na disseminação global das políticas de bonificação docente. Com base na observação de mais de 15

mil salas de aula em sete países latino-americanos, o documento apresenta um diagnóstico que responsabiliza os professores pelo baixo desempenho dos estudantes, atribuindo ao absentéismo, à má formação e ao baixo nível de competência docente a causa principal dos problemas educacionais (Bruns; Luque, 2014).

Anote-se que a solução proposta pelo Banco Mundial se pauta na adoção de mecanismos de avaliação de desempenho e incentivos financeiros, como a bonificação por resultados como instrumentos de melhoria da qualidade do ensino (Bruns; Luque, 2014). Logo, essa visão é profundamente criticável, pois individualiza e culpabiliza os docentes por problemas que são estruturais, desconsiderando fatores como o subfinanciamento da educação pública, desigualdades sociais e educacionais e a precarização das condições de trabalho.

Por sua vez, o documento “Effective Teacher Policies: Insights from PISA”, publicado pela OCDE em 2018, analisa como os países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes selecionam, desenvolvem, avaliam e remuneram seus professores. O relatório conclui que investir em professores qualificados e garantir condições de trabalho adequadas são fatores-chave para sistemas educacionais equitativos e de qualidade (OCDE, 2018).

Contudo, ao mesmo tempo, o documento endossa práticas de avaliação docente atreladas a resultados dos estudantes em testes padronizados, reforçando a lógica da responsabilização e da meritocracia no campo educacional (OECD, 2018). Portanto, essa ambiguidade demonstra o conflito entre o reconhecimento retórico da importância do trabalho docente e a subordinação concreta desse trabalho às métricas quantitativas de desempenho.

Tem-se, ainda, a publicação “Profissão Professor: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, traz a discussão sobre países que já utilizaram medidas meritocráticas para alterar as condições salariais dos professores, como Chile, Peru, Equador, Colômbia e México. O estudo identifica que a profissão docente enfrenta uma crise de prestígio na América Latina, apontando que apenas cinco por cento dos jovens brasileiros de 15 anos pretendem ser professores, enquanto nos países com maior valorização profissional, como Coreia do Sul, esse índice chega a 25 por cento (ELACQUA et al., 2018).

Anote-se que, embora reconheça que os baixos salários e as precárias condições de trabalho são fatores determinantes para o desinteresse pela docência, o documento propõe soluções alinhadas à lógica meritocrática, como a remuneração por desempenho e a progressão na carreira condicionada a avaliações externas, desconsiderando que tais medidas aprofundam a precarização e a desprofissionalização do magistério (ELACQUA et al., 2018).

No cenário nacional, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, representou a materialização da lógica de responsabilização e de controle por resultados na política educacional brasileira. O programa estabeleceu 28 diretrizes que os entes federados deveriam observar para aderir ao Compromisso, incluindo a fixação de metas de qualidade baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a

implantação de mecanismos de avaliação e monitoramento do desempenho escolar (Brasil, 2007).

Não é demais ressaltar que esse arcabouço normativo criou, no estado brasileiro, as condições institucionais para a proliferação das políticas de bonificação nos Estados e municípios, ao vincular o repasse de recursos/verbas e o reconhecimento institucional ao alcance de metas quantitativas predeterminadas.

O conceito de *accountability*, sistematizado por Afonso (2009), oferece uma chave analítica fundamental para compreender a lógica que sustenta as políticas de bonificação na educação. Segundo o autor, os mecanismos de *accountability* articulam três pilares interconectados: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Essa tríade tem sido incorporada às políticas educacionais tanto por orientações neoliberais e neoconservadoras quanto por matizes ideológicas distintas, constituindo-se num dispositivo de controle que permeia todo o sistema educacional (Afonso, 2009).

Portanto, a análise de Afonso (2009) evidencia que, dentre os três pilares, a responsabilização é o que mais avança no cenário educacional brasileiro, frequentemente convertendo-se em culpabilização dos agentes escolares, especialmente dos docentes, pelos resultados insatisfatórios nas avaliações externas, demonstrando um impeditivo para avançar na construção de modelos e sistemas mais democráticos e emancipatórios.

### 3 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica considerada adequada para o propósito de analisar criticamente a produção científica recente acerca da temática políticas de bonificação no contexto da educação brasileira. Anote-se que esse tipo de pesquisa se caracteriza pela exploração de materiais publicados, como artigos científicos, livros e documentos oficiais, com o intuito de compreender como diferentes autores têm interpretado e problematizado a temática em questão no Brasil.

Observa-se que a pesquisa bibliográfica é indicada como abordagem metodológica eficaz quando o objetivo é examinar criticamente produções teóricas já consolidadas no campo educacional (Gil, 2019). Logo, essa escolha metodológica apresenta-se pertinente para este estudo, na medida em que possibilitou a análise de autores que tratam do estudo da bonificação e da redução das políticas de formação crítica na educação.

Ao selecionar e interpretar produções recentes, foi possível identificar padrões argumentativos, discussões e aprofundamentos conceituais, o que contribuiu para sustentar teoricamente a problemática investigada. Nesse sentido, foram utilizados periódicos eletrônicos indexados em bases científicas de livre acesso publicados nos últimos cinco anos. E, como já apontado alhures, a principal base de dados consultada foi o Portal Google Acadêmico com publicações científicas nacionais. No processo de seleção de artigos, excluíram-se todos os que,

na sua estrutura, não possuíam resumo e/ou palavras-chave, não fossem explícitos quanto aos processos metodológicos ou não disponibilizassem de forma gratuita o texto integral.

Desta feita, tem-se que o processo metodológico compreendeu as seguintes etapas: a) definição do problema de pesquisa e delimitação temática; b) seleção e leitura criteriosa de artigos publicados nos últimos cinco anos; c) identificação dos referenciais teóricos recorrentes; d) extração de trechos representativos das argumentações; e) análise articulada das ideias, destacando pontos de argumentação crítica. Acredita-se que essa estratégia metodológica reforça a relevância do método adotado neste estudo, ao permitir a identificação e a sistematização de argumentos presentes na literatura especializada sobre políticas de bonificação na educação (Marconi; Lakatos, 2021).

Anote-se, ainda, que os critérios de inclusão adotados articulam textos publicados nos últimos cinco anos em revistas com avaliação *Qualis* que abordassem diretamente a temática estudada em instituições públicas de ensino básico. Por sua vez, foram excluídos materiais opinativos, publicações sem revisão por pares e artigos que tratavam da temática em redes privadas por não se adequarem ao foco da investigação. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: “bonificação”, “meritocracia”, “trabalho docente”, “neoliberalismo”, “responsabilização” e “avaliação externa”, combinadas de maneira simples, evitando termos excessivamente técnicos, a fim de otimizar os resultados.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se mostrou um instrumento metodológico eficaz para o alcance dos objetivos propostos, permitindo a elaboração de uma análise fundamentada e coerente com os debates contemporâneos sobre a educação pública brasileira. Enquanto isso, essa abordagem qualitativa possibilitou a interpretação aprofundada dos sentidos atribuídos às políticas de bonificação na literatura educacional, contribuindo para a construção de uma reflexão teórica crítica sobre os limites e contradições dessas políticas no contexto da educação pública brasileira.

#### **4 A política de bonificação na educação brasileira**

A política de bonificação na educação brasileira está inserta em um movimento amplo de reconfiguração da gestão pública marcado pela incorporação de princípios gerencialistas e mecanismos de responsabilização por resultados. Apresentada como estratégia de valorização docente e de melhoria da qualidade do ensino, essa política vincula parte da remuneração ao alcance de metas previamente estabelecidas, aferidas por avaliações externas padronizadas (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024).

Tal modelo muda totalmente o foco do processo formativo para indicadores quantitativos de desempenho, redefinindo a organização do trabalho escolar e introduzindo lógicas competitivas no interior das instituições públicas de ensino. Como lecionam Estormovski e Esquinsani (2022), compreender seus fundamentos e implicações torna-se, portanto, essencial para analisar os rumos contemporâneos da educação pública no país.

O conceito de bonificação, no cenário educacional, designa um modelo de remuneração por resultados no qual os profissionais da educação recebem incentivos financeiros condicionados ao alcance de metas preestabelecidas, geralmente aferidas por meio de avaliações externas padronizadas (Mendes; Sales, 2024). Para Pereira et al. (2022), esse modelo se fundamenta na teoria do capital humano, segundo a qual o investimento em educação é concebido como fator de produção econômica, e os profissionais da educação são tratados como recursos humanos cuja produtividade pode e deve ser mensurada e recompensada por indicadores quantitativos. Logo, a transposição dessa lógica empresarial para o campo educacional desconsidera a complexidade inerente dos processos de ensino e de aprendizagem e reduz a qualidade da educação a números, rankings e índices de desempenho.

Os exames do governo federal que pavimentaram o caminho para o processo de controle e regulação do trabalho docente constituem uma genealogia que remonta à década de 1990. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e reformulado pela Portaria nº 1.795/1994, inaugurou a era das avaliações em larga escala no Brasil, avaliando periodicamente o desempenho dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (Borges et al., 2022).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, ampliou esse sistema ao criar um instrumento de avaliação individual do egresso do ensino médio. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), criado em 2002, estendeu a lógica avaliativa à educação de jovens e adultos (Machado; Mueller, 2025). A Prova Brasil, implementada em 2005, conferiu caráter censitário à avaliação ao avaliar todas as escolas públicas do país. E a Provinha Brasil, lançada em 2007, antecipou o processo de avaliação para os anos iniciais da alfabetização (Pereira et al., 2022). Cada um desses instrumentos contribuiu para a consolidação de um aparato avaliativo que, embora oficialmente voltado ao diagnóstico, na prática funcionou como mecanismo de classificação e controle das escolas e de seus profissionais sendo utilizado como critério de bonificação (Mendes; Sales, 2024).

[...] a cultura de performatividade competitiva ligada a metas e incentivos exige dos profissionais, de forma individual e coletiva, o reconhecimento de suas responsabilidades em relação ao serviço que produzem. Assim, o trabalho de gestores, professores, coordenadores e técnicos educacionais envolve um comprometimento vinculado com o desempenho das escolas nos *rankings*, como uma forma de garantir a suposta valorização por meio da bonificação anual (Ferreira; Silva, 2024, p. 5).

Nesse cenário, a discussão sobre projetos de incentivo por méritos pode ser ilustrada com exemplos significativos de alguns estados brasileiros. No Ceará, o Prêmio Escola Nota 10, instituído em 2009 no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), agracia anualmente até 150 escolas públicas municipais com os melhores resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEBCE), destinando recursos financeiros que incluem bonificação para profissionais da escola, podendo até 20 por cento do valor ser destinado a gratificações (Costa; Vidal, 2025).

De forma análoga, no estado do Rio de Janeiro, o Programa Nova Escola, instituído pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, representou uma das primeiras legislações estaduais sobre bonificação docente no Brasil, propondo a reestruturação da educação pública estadual com mecanismos de avaliação e gratificação vinculados a resultados de desempenho, sendo pioneiro na formalização desse tipo de política no país (Rio de Janeiro, 2000). Logo, esses exemplos apontam que, apesar das especificidades regionais, as políticas de bonificação compartilham uma mesma lógica: premiar os que alcançam metas e, implicitamente, penalizar os que não as atingem, depauperando os processos formativos escolares pela via da competitividade e do pensamento empresarial.

A relação entre punir e premiar é um fundamento relevante das práticas gerenciais que sustentam as políticas de bonificação na educação. Nesse modelo, as escolas e os profissionais que alcançam as metas estabelecidas são premiados com recursos financeiros adicionais, enquanto aqueles que não atingem os índices esperados são implicitamente penalizados pela ausência do bônus, pela exposição pública dos resultados nos rankings e pela pressão institucional por melhorias imediatas. Essa dinâmica reproduz, no ambiente escolar, a lógica da competição e da meritocracia que orienta o mundo empresarial, desconsiderando que as condições de trabalho, a infraestrutura, o financiamento e o contexto socioeconômico dos estudantes são fatores determinantes para os resultados educacionais (Freitas, 2012). A escola pública é tratada, assim, como se fosse uma unidade produtiva cujo rendimento depende exclusivamente do esforço individual de seus profissionais.

Nesse contexto, Freitas (2012, p. 383) enfatiza:

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

Nesse cenário, os pilares que sustentam as políticas de bonificação articulam conceitos e categorias oriundas da racionalidade neoliberal, formando uma arquitetura conceitual coerente e funcional ao projeto de subordinação da educação ao capital (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024). A noção de capital humano, analisada criticamente por Frigotto (2020), concebe a educação como investimento individual destinado à produção de riqueza, desconsiderando sua dimensão social e política.

Ademais, as competências e habilidades, segundo problematiza Kuenzer (2017), representam uma estratégia pedagógica de individualização de processos que são coletivos, reduzindo a formação ao domínio de destrezas operacionais. A figura do “empreendedor de si”, denunciada por Laval (2019), designa o sujeito neoliberal que internaliza a lógica da concorrência

como princípio orientador de sua existência, assumindo individualmente os riscos que deveriam ser socialmente compartilhados.

Do mesmo modo, o neotecnicismo, conceito elaborado por Freitas (2012), identifica a reconfiguração do tecnicismo pedagógico sob a roupagem das novas tecnologias de gestão e avaliação. Logo, a meritocracia naturaliza as desigualdades ao atribuir ao mérito individual os resultados que são socialmente determinados. A responsabilização transfere para os agentes escolares a culpa pelo fracasso educacional. A privatização transforma progressivamente a educação pública em mercadoria.

Destarte, não há como negar que as recompensas financeiras funcionam como mecanismos de cooptação e controle. A noção de sociedade de controle, formulada por Deleuze (1992), evidencia como esses mecanismos operam de forma difusa e permanente, substituindo os dispositivos disciplinares clássicos por formas de regulação contínua e modulável que se exercem sobre os corpos e as subjetividades dos trabalhadores da educação.

Nesse sentido são as lições de Freitas (2012, p. 387):

[...] a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas.

Por conseguinte, é mister aprofundar na análise do trabalho docente precificado, objeto do próximo tópico.

## **5 O trabalho docente precificado em forma de bônus: como resistir**

A crítica à política de bonificação encontra em Freitas (2012) uma de suas formulações mais contundentes e sistematizadas. De fato, o mencionado autor denuncia que as políticas de responsabilização, meritocracia e privatização são três fundamentos que denomina de neotecnicismo na educação, um modelo que, sob a aparência de modernização e eficiência, subordina os processos educativos à racionalidade empresarial.

Para o supracitado autor, o tecnicismo pedagógico apresenta-se, contemporaneamente, sob a forma de uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, que propõe a mesma racionalidade técnica de outrora, agora travestida de inovação e qualidade (Freitas, 2012). Logo, essa visão bem demonstra que a bonificação não é um instrumento de valorização docente, mas um sofisticado mecanismo de controle e subordinação do trabalho pedagógico aos imperativos da gestão empresarial da educação.

Ademais, a crítica ao neotecnicismo evidencia que a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e em indicadores quantitativos de desempenho produz uma distorção profunda na função educativa da escola. Quando o trabalho docente é medido e remunerado por resultados em testes, a tendência é que o currículo se estreite, reduzindo-se aos conteúdos cobrados nas

avaliações externas, em detrimento de uma formação mais ampla que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

De acordo com Freitas (2012), esse processo gera uma competição entre escolas e entre profissionais que é incompatível com os objetivos educacionais, pois transforma o espaço escolar em arena de disputa por metas e rankings, em lugar de ambiente de colaboração, formação integral e desenvolvimento do pensamento crítico.

A meritocracia, princípio fundamental das políticas de bonificação, é profundamente questionada pela literatura crítica em educação. Ao premiar os profissionais que alcançam melhores resultados e, implicitamente, punir aqueles que não atingem as metas, o sistema meritocrático naturaliza as desigualdades e responsabiliza individualmente os docentes por problemas que são estruturais e sistêmicos (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024).

A meritocracia desconsidera que as escolas operam em contextos sociais, econômicos e culturais radicalmente diferentes, e que os resultados educacionais são determinados, em grande medida, por fatores externos à escola, como a renda familiar, a escolaridade dos pais, as condições de moradia e o acesso a bens culturais dos estudantes (Meirelles; Bastos, 2025). Premiar o mérito, nessas condições, significa, na verdade, recompensar o privilégio e penalizar a adversidade.

Dessa forma, acreditamos que a responsabilização dos profissionais pelos resultados educacionais, como sinalizam as pesquisas analisadas, não é o caminho para a construção de políticas que repercutam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A cultura da responsabilização impõe aos profissionais da educação um compromisso que não depende apenas de seu trabalho, mas de diferentes cenários que reverberam no desenvolvimento das atividades e dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem (Ferreira; Silva, 2024, p. 424).

A crítica à política por resultados e desempenho nas escolas aponta que esse modelo produz efeitos perversos sobre a prática pedagógica e sobre a saúde dos profissionais da educação. Dentre esses efeitos, destaca-se o fenômeno do *teaching to the test* - a prática de ensinar exclusivamente para os testes -, que empobrece o currículo e reduz a experiência educativa a um treinamento mecânico para obtenção de bons escores nas avaliações externas (Reis, 2025).

Ademais, as políticas de bonificação geram estresse, adoecimento, esgotamento emocional e intensificação do trabalho docente, na medida em que impõem metas cada vez mais ambiciosas sem garantir as condições materiais, pedagógicas e profissionais necessárias para alcançá-las (Costa; Vidal, 2025). A precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo, agrava-se com as próprias políticas que se dizem voltadas à sua valorização (Mendes; Sales, 2024).

A privatização é outro ponto que incentiva a política de bonificação, na medida em que essas políticas abrem caminho para a crescente participação do setor privado na gestão e na oferta da educação pública. A terceirização de serviços educacionais, a contratação de empresas para elaboração de materiais didáticos padronizados, a adoção de plataformas digitais desenvolvidas por corporações de tecnologia educacional e a influência de fundações empresariais na formulação das políticas educacionais são expressões desse processo de privatização que avança sobre a escola pública (Carvalho; Miranda; Veloso; 2024; Mendes; Sales, 2024).

A responsabilização, nesse contexto, opera como mecanismo de justificação da privatização: ao atribuir ao professor e à escola pública a culpa pelos resultados insatisfatórios, legitima-se discursivamente a transferência da gestão educacional para o setor privado, apresentado como supostamente mais eficiente e competente (Costa; Vidal, 2025).

Nesse contexto, o debate sobre a busca de uma educação pública verdadeiramente comprometida com a qualidade, que se contraponha à lógica gerencialista e mercadológica, passa necessariamente pela valorização docente, pela garantia de condições de trabalho adequadas, pela estruturação de planos de carreira dignos e por políticas consistentes de formação inicial e continuada. Saviani (2009) bem lembra que a formação de professores no Brasil tem sido historicamente marcada pela descontinuidade, pela fragmentação e pela subordinação a interesses mercantilistas, e que a construção da educação pública de qualidade exige investimento permanente e consistente na profissionalização do magistério.

Por sua vez, Pimenta (2020) defende que a identidade profissional docente se constrói no entrecruzamento entre saberes científicos, pedagógicos e experienciais, e que a redução do trabalho docente a indicadores de performance representa a desqualificação dessa identidade e um ataque à autonomia profissional do professor. Enquanto isso, Arroyo (2020) propõe a reconfiguração do ofício de mestre que o reconheça como intelectual transformador, comprometido com a formação humana integral e não com a produção de resultados mensuráveis para alimentar sistemas de controle e ranqueamento.

Do mesmo modo, a noção de “educação menor”, formulada por Gallo (2002) a partir do conceito de “literatura menor” de Deleuze e Guattari (1977), contribui para a noção de resistência que se mostra particularmente fecunda no contexto das políticas de bonificação. Para Gallo (2002), a educação menor é aquela que acontece no cotidiano da sala de aula, nos interstícios das grandes políticas e dos programas oficiais, como ato de militância dos professores que resistem à padronização e à homogeneização impostas pela educação maior, ou seja, aquela das leis, dos ministérios, das secretarias e dos gabinetes

Por sua vez, a educação menor não se submete às metas e aos rankings; ela se é como experimentação, como criação de possibilidades inéditas de aprendizagem e de existência que escapam ao controle dos dispositivos de avaliação e bonificação, transformando-se em resistência micropolítica contra as sociedades de controle (Gallo, 2002).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) tem se posicionado criticamente em relação às políticas de bonificação, denunciando que essas medidas contribuem para a precarização do trabalho docente e para o aprofundamento das desigualdades educacionais no país. Em nota pública, a CNTE alertou que a crescente privatização da educação pública desvia recursos do ensino estatal e que 54 % dos docentes das redes estaduais possuem contratos precários, sem estabilidade e sem garantias trabalhistas plenas (CNTE, 2025).

A entidade defende que a valorização efetiva dos profissionais da educação passa pela implementação integral do piso salarial nacional, pela garantia de jornadas com tempo dedicado

ao planejamento e à formação continuada, e pelo fortalecimento do ingresso na carreira por meio de concursos públicos (CNTE, 2025).

Portanto, percebe-se que as entidades sindicais e os movimentos organizados de professores têm reiteradamente denunciado que a bonificação, ao condicionar parte da remuneração a metas externas arbitrariamente definidas, fragiliza a luta por reajustes salariais universais e por planos de carreira que garantam progressão funcional baseada na formação crítica, na experiência e na produção do pensamento e da resistência, e não no alcance de índices que descontextualizam a complexidade do trabalho educativo.

### **Considerações finais**

O presente estudo refletiu, de forma crítica, acerca da bonificação no âmbito da educação brasileira, problematizando seus fundamentos ideológicos e suas implicações para o trabalho docente e para a qualidade da educação pública. Evidenciou-se que as políticas de bonificação, apresentadas como instrumentos de valorização profissional e de melhoria da qualidade do ensino, constituem, na verdade, mecanismos sofisticados de controle, regulação e subordinação do trabalho pedagógico à lógica da administração empresarial.

De fato, restou claro que, ao condicionar a remuneração dos professores ao alcance de metas quantitativas aferidas por avaliações externas, essas políticas reduzem a complexidade do processo educativo a indicadores de desempenho, desconsiderando as dimensões sociais, culturais éticas e políticas que constituem a formação humana.

Ademais, o debate sobre a precarização da formação docente apresenta-se inseparável da análise das políticas de bonificação. A intensificação do trabalho, a pressão por resultados, o estresse profissional e o adoecimento, a desprofissionalização do magistério e a crescente terceirização e privatização dos serviços educacionais são expressões de um mesmo processo de subordinação da educação pública aos imperativos do capital.

Por conseguinte, a bonificação, nesse contexto, funciona como instrumento de cooptação individual que fragmenta a organização coletiva dos trabalhadores da educação, ao premiar individualmente aqueles que se adequam às metas impostas de fora da escola e punir, pela ausência do bônus e pela exposição pública dos resultados, os que não atingem os índices esperados, independentemente das condições objetivas em que desenvolvem seu trabalho.

A problematização principal, que buscou entender de que modo as políticas de bonificação refletem a política educacional implementada pelo estado neoliberal e pela administração empresarial, encontra, pois, resposta na inter-relação entre os princípios que orientam a gestão empresarial e aqueles que fundamentam as políticas de bonificação na educação: meritocracia, responsabilização, competitividade, remuneração por desempenho e privatização.

Ademais, viu-se que os princípios supracitados, sistematicamente promovidos por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, dentre outros organismos, e

incorporados às políticas educacionais brasileiras a partir da década de 2000, configuram um modelo de gestão educacional que trata a escola como empresa, o professor como recurso humano e o estudante como produto, esvaziando a educação de seu potencial transformador e emancipatório.

Desta feita, a importância da formação docente para os desafios postos pelo século XXI não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências técnicas mensuráveis por testes padronizados. Logo, formar professores para o tempo presente exige investimento público consistente e permanente em formação inicial e continuada de qualidade, em condições dignas de trabalho e remuneração, em planos de carreira que valorizem a experiência e a qualificação acadêmica, e em políticas que reconheçam o professor como intelectual crítico e transformador, e não como executor de metas impostas por instâncias externas ao cotidiano escolar.

Ademais, a resistência às sociedades de controle se faz no cotidiano das escolas, nos gestos miúdos dos professores que insistem em educar para a liberdade, para a crítica e para a criação, contra a maré das políticas que insistem em reduzir a educação a números, rankings e bonificações. A escola pública não é uma fábrica de resultados. Em outras palavras, é, ou deveria ser, espaço de formação humana integral, de encontro com o conhecimento emancipador e de construção coletiva de possibilidades de existência mais dignas, mais justas e mais democráticas.

Conclui-se, assim, que superar as contradições evidenciadas ao longo deste estudo não depende apenas do aperfeiçoamento técnico dos mecanismos de bonificação, mas na revisão aprofundada do modelo de gestão que os sustenta, recolocando a educação pública como direito social e não como mercadoria sujeita à lógica do desempenho e da competitividade. Defender a valorização docente implica romper com políticas que fragmentam o coletivo escolar e reafirmar o projeto educacional comprometido com a formação humana integral, com a justiça social e com a democracia, no qual o trabalho do professor seja reconhecido em sua complexidade, autonomia e relevância histórica.

## Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 03 mar. 2026.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BORGES, A. P. N. R. et al. Educational Assessment: Saeb, its objectives, purposes and repercussions. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.sbem brasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3218>. Acesso em: 03 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF,

25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 03 mar. 2026.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2026.

CARVALHO, F. A. F.; MIRANDA, C. G.; VELOSO, S. A. As condicionalidades meritocráticas impostas pelo novo Fundeb e os programas de bonificação da Seduc/PA focados em resultados. **Fineduca**, v. 14, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-59072024000100117&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-59072024000100117&script=sci_arttext). Acesso em: 03 mar. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Mais Professores é importante, mas não pode se limitar às atuais ações. **Nota pública**, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/mais-professores-e-importante-mas-nao-pode-se-limitar-as-atuais-acoes-d854>. Acesso em: 03 mar. 2026.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, p. 415-436, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5N6jYgHHKtjf3ffZTpBQymp/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2026.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ELACQUA, G.; HINCAPIE, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18235/0001172>. Acesso em: 03 mar. 2026.

ESTORMOVSKI, R. C.; ESQUINSANI, R. S. S. Brindes, certificados e vales-presente: valorização docente na educação básica. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 207-221, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1358>. Acesso em: 03 mar. 2026.

FERREIRA, V. M. S.; SILVA, G. Políticas de bonificação e responsabilização no contexto da educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-83462024000300105&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-83462024000300105&script=sci_arttext). Acesso em: 03 mar. 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2026.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 03 mar. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 03 mar. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, D.; MUELLER, R. R. Entre plataformas e bonificações: a racionalidade gerencial da educação no Paraná. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 9, n. 2, p. 135-159, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/10209>. Acesso em: 03 mar. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MEIRELES, S. C.; BASTOS, J. M. Resultado do IDEB pode influenciar no pagamento do salário dos professores do estado do Pará? **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 57, p. e1535-e1535, 2025. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1535>. Acesso em: 03 mar. 2026.

MENDES, I. N. L.; SALES, L. C. Política de bônus na educação: o caso de Teresina/PI. **Fineduca**, v. 14, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-59072024000100208&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-59072024000100208&script=sci_arttext). Acesso em: 03 mar. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Effective Teacher Policies: Insights from PISA**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm>. Acesso em: 03 mar. 2026.

PEREIRA, M. G. et al. A bonificação em Minas Gerais e a confluência com as recomendações do Banco Mundial: repercussões no trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 688-704, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/64522/33703>. Acesso em: 03 mar. 2026.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020. p. 15-38.

REIS, E. P. **O SPAECE enquanto política pública: avaliando suas influências nos processos de avaliação da aprendizagem**. 2025. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 25.959, de 12 janeiro 2000. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública - Programa Nova Escola e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 jan. 2000. Disponível em: <https://>

leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-25959-2000-rio-de-janeiro-institui-o-programa-estadual-de-reestruturacao-da-educacao-publica-programa-nova-escola-e-da-outras-providencias. Acesso em: 03 mar. 2026.

SILVA, T. R. F. S.; FONTOURA, J. S. D. A. Editorial do Dossiê: Intervenção de Organismos Internacionais na Educação: Perspectivas reflexivas em torno do Sul Global. **Periferia**, v. 17, n. 1, p. e95777-e95777, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/download/95777/56633>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira De Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?%20format=pdf&lang=p>. Acesso em: 03 mar. 2026.