



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Carvalho, Marília Pinto de

As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo¹

Educar em Revista, núm. 72, 2018, Novembro-Dezembro, pp. 187-207

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59799>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059608011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo¹

Elementary teachers and the payment of bonus per results: case study on public schools of São Paulo

Marília Pinto de Carvalho*

RESUMO

Este artigo busca entender a relação das professoras do ensino fundamental 1 com o pagamento de bonificação pelo cumprimento de metas. Trata-se de indagar se as formas empresariais de gestão do trabalho introduzidas na educação pública alteraram os modelos de docência nessa etapa da escolarização, que historicamente foram associados a uma feminilidade. Para tanto, foi feito um estudo qualitativo baseado em observações e em entrevistas semiestruturadas com professoras da rede pública estadual de São Paulo. Conclui-se pela presença de uma superposição dos dois modelos de trabalho docente: dimensões associadas à feminilidade, como dedicação, culpa e amor ao ensino, são combinadas com a lógica da gestão empresarial, que enfatiza a recompensa financeira, o individualismo e a competição.

Palavras-chave: Ensino fundamental 1. Trabalho docente. Gênero. Gestão empresarial. Bonificação.

ABSTRACT

This article focus on the relation between elementary school teachers and the payment of bonus for the achievement of goals. The question is whether the entrepreneurial forms of work management introduced in public education have altered the models of teaching at elementary level, which have been

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

* Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: mariliac@usp.br. <https://orcid.org/0000-0003-1029-4084>.

historically associated with motherhood and femininity. For this, a qualitative study was conducted based on observations and semi-structured interviews with teachers from public schools of São Paulo. The conclusion is that there is a superposition of teaching work models, combining dimensions associated with femininity, such as dedication, guilt and love for teaching, with the logic of business management, which emphasizes financial reward, individualism and competition.

Keywords: Elementary school. Teaching work. Gender. Business management. Bonus.

Este artigo busca entender a relação das professoras com o pagamento de bonificação pelo cumprimento de metas, com base em uma pesquisa mais ampla sobre mudanças nas configurações de gênero no trabalho docente no ensino fundamental 1, a partir da adoção de formas de gestão empresariais na escola pública. Esse tipo de gestão vem exigindo dos educadores e educadoras posturas voltadas à eficiência diante das avaliações padronizadas e da prestação de contas aos “consumidores”, reforçando uma subjetividade que envolve ações individualizadas, competitivas, assertivas, planejadas, orientadas por metas e voltadas para a ascensão na carreira e a recompensa monetária (MAHONY; HEXTALL; MENTER, 2004; EVANGELISTA; VALENTIM, 2013). Estes princípios se fundamentam não apenas na lógica de mercado, mas também em valores que se considera relativos à masculinidade – ou pelo menos uma forma de masculinidade -, tais como racionalidade, competitividade e trabalho visando remuneração (SKELTON, 2002; CHAN, 2011; GARCIA; ANADON, 2009). Uma vez que a docência nos anos iniciais do ensino fundamental foi historicamente associada a uma feminilidade, a pesquisa indagou se esses movimentos teriam levado ao apagamento dos traços que marcaram a imagem de professora dedicada, que cuida de seus alunos e adora ensinar. Dessa maneira, não se trata de mensurar a presença de mulheres e homens no trabalho docente nem de entender se lidam de forma diferente com essas políticas.

Para tanto foi feito um estudo qualitativo, que é mais propício à captação de significados e processos (SARMENTO, 2011) baseado em observações e em entrevistas semiestruturadas (ZAGO, 2011). Foi selecionada a rede pública estadual de São Paulo, por sua representatividade nacional e pela presença de uma política de gestão do trabalho fortemente embasada na avaliação padronizada da aprendizagem, com o estabelecimento de metas e o pagamento anual de bônus aos educadores/as, de valor variável. Foram entrevistadas nove professoras, dois professores e uma coordenadora pedagógica, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental em nove escolas, localizadas em diferentes zonas

da capital paulista ou em municípios da região metropolitana. As aulas de oito delas foram observadas em uma ou duas seções. E todas as envolvidas foram informadas dos objetivos e métodos da pesquisa, tendo aceitado participar, por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.² Neste artigo, o foco está na relação das professoras com o pagamento da bonificação de acordo com o cumprimento ou não de metas.

A gestão do trabalho docente na rede pública de SP³

A rede estadual de educação básica de São Paulo abrange cinco mil e 300 escolas, nas quais estudam 4,3 milhões de alunos. De acordo com o Censo Escolar 2017, trabalhavam nestas escolas 148.738 professores, dos quais regiam classes dos anos iniciais do ensino fundamental 29.662 professores/as, correspondendo a 19,94% do total de docentes da rede. Entre esses docentes dos anos iniciais, 91,8% eram mulheres. (INEP, 2018)

Num estado governado desde 1995 pelo mesmo partido (PSDB), as políticas educacionais têm tido certa continuidade, com forte influência de formas empresariais de gestão, difundidas como solução para a administração pública do setor educacional por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), assim como por organizações ligadas ao empresariado. Embora não se possa falar de um plano unificado ao longo dos sucessivos governos e sob diferentes secretários/as da educação, as políticas formam um conjunto dentro de uma mesma lógica e, como padrão, foram tomadas sem prévio debate na rede escolar (CASSETARI, 2010; MOURA, 2013; NOVAES, 2009; RIGOLON, 2013; ZATTI, 2017). Elas podem ser compreendidas a partir de dois eixos complementares: a implantação de uma sistemática de avaliação do desempenho dos alunos por meio de testes padronizados (Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo - IDESP); e a premiação dos educadores/as, seja a partir de uma avaliação dos professores/as para progressão na carreira (prova de mérito), seja a partir dos resultados do índice estadual e do cumprimento de metas preestabelecidas (bonificação por resultado).

2 Em razão da predominância de mulheres tanto na categoria quanto no grupo entrevistado, será utilizado neste texto o feminino (professoras). Todos os nomes são fictícios.

3 Quase todas as informações dessa seção foram retiradas da página oficial da Secretaria Estadual de Educação de SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2017. Dados provenientes de outras fontes têm a indicação.

As metas anuais são definidas desde 2008 e devem ser atingidas por cada ciclo em cada escola, com premiação mediante seu cumprimento total ou parcial. Para que isso fosse possível, foi criado o currículo único, modificadas as provas anuais do SARESP, que existiam desde 1997, e definido o índice IDESP, que além dos resultados das avaliações padronizadas, considera também o fluxo escolar.

No que diz respeito às séries iniciais do ensino fundamental, há dois programas curriculares: Ler e Escrever, implantado em 2007, e EMAI (Ensino de Matemática nos Anos Iniciais), que começou em 2012. Eles consistem em currículos, cursos e atividades de formação continuada de educadores, materiais detalhados para orientar as aulas e materiais para os alunos. Ambos são permanentemente acompanhados por técnicos da secretaria (LIMA, 2014; RIGOLON, 2013). Os conteúdos e habilidades desenvolvidos nesses materiais são os mesmos cobrados nos testes organizados pela secretaria estadual de educação.

Em 2017, os alunos foram submetidos a três tipos diferentes de testes externos, pois além da prova que dá origem ao índice estadual (SARESP) e das provas do sistema federal (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB), todos os estudantes desde o 2º ano do ensino fundamental de escolas da capital passaram a fazer “Avaliações da Aprendizagem em Processo” (AAP), testes bimestrais dentro de um Programa de Melhoria de Resultados introduzido pelo governo estadual.⁴

No cálculo do valor do bônus a ser pago aos trabalhadores são considerados: o resultado no IDESP de cada ciclo atendido pela escola, frente à meta estipulada; as faltas do servidor, incluindo até mesmo ausências devidas a licenças médicas e, a partir de 2014, o índice socioeconômico das famílias atendidas pela escola. Além disso, só tem direito ao bônus a trabalhadora que tenha tido vínculos com a escola durante pelo menos dois terços do ano letivo. Como o IDESP varia de um ciclo para outro, é possível que em uma mesma escola apenas parte das professoras tenha direito ao bônus, além das diferenças individuais no valor devidas à frequência. Trata-se, portanto, de critérios múltiplos, variáveis ao longo do tempo e que implicam em um cálculo sofisticado, que já chega pronto às escolas.

Vimos nas entrevistas que poucas professoras conheciam as regras e critérios que conduzem aos cálculos do bônus, mesmo aquelas com muitos anos de experiência na rede estadual, como Cecilia:

Só que para mim nunca ficou muito claro quais são os fatores que compõem o valor que você vai receber, porque cada um recebe um valor

⁴ A partir de uma experiência-piloto, em 2016, o programa vem sendo implantado gradualmente e até 2019, todas as escolas do estado participarão.

diferente, mesmo tendo trabalhado na mesma escola. Então, para mim, isso nunca ficou muito claro. Às vezes, a pessoa tem o mesmo tempo de serviço, não teve faltas, e ela não recebe o mesmo valor. [...] Pelo o que eu percebo, com as minhas amigas, quando a gente conversa, a gente não sabe o que diferencia uma coisa da outra. Não sei se é, por exemplo, o professor; que ele trabalha no 5º Ano, ele recebe mais? Entendeu? Então, a gente não sabe. (Cecília, 10 anos de experiência)

Podemos supor que essa falta de clareza não resulta do acaso, uma vez que no controle por meio do desempenho e da performance “o que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes” (BALL, 2001, p. 110). Essas condições ampliam não apenas o clima de insegurança, mas também a competição e as desavenças entre colegas.

A bonificação foi paga pela primeira vez em 2009 e garante até 2,9 salários extras para as equipes das escolas que atingem ou superam suas metas. Porém, como o pagamento está sujeito à disponibilidade orçamentária, com a crise fiscal do estado, nos últimos anos, o valor do bônus e até mesmo seu pagamento estiveram em questão. E, por seu efeito pífio na melhoria dos resultados dos alunos em testes, diversos autores destacam que a política de bonificação tem servido principalmente como uma estratégia para camuflar o baixo investimento na remuneração docente e para economizar recursos, na medida em que o valor do bônus não é incorporado a benefícios como férias e aposentadoria. (ZATTI, 2017; CASSETARI, 2010).

Ao lado da progressão na carreira por mérito (que não será detalhada neste artigo), este sistema modificou a estrutura da carreira do magistério na rede estadual, estabelecendo diferenças salariais entre docentes que exercem a mesma função, têm o mesmo tempo de serviço e a mesma formação. Como expressou a professora Claudia:

Mas você sabe que tem algum professor que conseguiu, ele ganha mais do que você, fazendo o mesmo trabalho. Você sabe disso, tem essa diferença nos valores, tem essa...; e aí você pensa: Poxa, a gente trabalha junto. (Claudia)

As entrevistas e observações nos mostraram que esse modelo de gestão tem sido bastante eficaz no sentido do controle e da padronização do trabalho

das professoras, no que se refere à transmissão de conteúdos. Em contraste com os resultados de pesquisa que realizei entre 1996 e 1998 também com professoras do fundamental 1 da rede estadual de São Paulo (CARVALHO, 1999), as diferenças entre o ensino em cada sala de aula observada em 2016-17 foram pequenas, independentemente do tipo de escola, do ritmo e necessidades dos alunos, do tamanho da turma, ou da formação e estilo de cada professora. As observações mostraram rituais que são seguidosmeticulosamente, num patamar alto de homogeneização dentro do qual à professora só cabe executar.

Por exemplo, visitando em dias próximos escolas localizadas em diferentes pontos da região metropolitana, encontrávamos professoras desenvolvendo a mesma sequência didática, com falas semelhantes. Nas paredes, cartazes ilustravam os mesmos projetos como “animais do jardim” ou “astronomia”. Expressões pouco usuais eram repetidas por professoras que não se conheciam, como “leitura deleite”, para se referir à leitura em voz alta no início da aula, considerada como obrigatória, embora fosse justificada no material oficial como fonte de prazer (“deleite”).

Hierarquia: “o dirigente cobra dos seus diretores, que cobram dos coordenadores, que chega nos professores”

Quais seriam os mecanismos que garantem esse controle e padronização? Idealmente, as novas formas de gestão empresarial prescindiriam da voz de comando externa, o que se reflete em redução dos níveis hierárquicos e em organogramas menos verticalizados. O controle se daria principalmente como autocontrole, pela internalização das metas, a competição por resultados e a auto responsabilização (ANTUNES, 2008; ALVES, 2011; ABÍLIO, 2014).

Mas não foi isso que observamos no ensino fundamental 1 na rede estadual de SP. A hierarquia de cargos na gestão da educação parece ter sido retomada com intensidade, com o fortalecimento das funções de coordenadoras pedagógicas, diretoras e supervisoras de ensino. Garcia e Anadon (2009) encontraram situação semelhante no município de Capão do Leão, Rio Grande do Sul:

Essas formas [empresariais] de gestão da conduta deslocaram e ao mesmo tempo se combinam, pelo menos no nosso estudo, com formas mais tradicionais de controle do trabalho docente, como a supervisão direta no próprio local de trabalho e a demanda por trabalho burocrático para prestação de contas do ensino. (p. 83)

As entrevistadas que ouvimos mostraram ter clareza da presença desse tipo de controle hierárquico:

É uma coisa que vem, o dirigente cobra dos seus diretores, que cobram dos coordenadores, que chega nos professores; e aí o professor tem que dar explicação. (Ester)

É diretor cobrando de coordenação: “Ó, tem que trabalhar isso, isso, isso, para ter um rendimento melhor”. Aí a Coordenação vai, manda mesmo: “Trabalha isso. Vamos trabalhar. Ah, os alunos não estão atingindo essa expectativa de aprendizagem”. Aí manda mesmo. Manda assim, não impundo, é obrigatório. Faz de forma sutil que... professor que é professor percebe: ah, está tendo uma maior cobrança, porque não está tendo resultado no SARESP. (Isac)

Apesar da informatização, esse reforço às estruturas hierárquicas é acompanhado de um maior número de papéis, fichas e planejamentos a serem elaborados e preenchidos. E as coordenadoras pedagógicas parecem ocupar um lugar ambíguo nesta hierarquia, ora como fonte de controle e cobrança, ora como apoio.

As minhas coordenadoras são maravilhosas; assim, eu não tenho o que reclamar. Elas... tudo que elas propõem para a gente, elas estão ali do lado, sabe, elas não abandonam o professor. Não é jogado, não é uma coisa assim que: Olha, vocês que vão fazer, e joga [gesto]. Não, tudo elas acompanham; se tem um projeto, alguma coisa, praticamente elas te dão pronto, você só tem que aplicar na sala de aula, elas te trazem tudo que você precisa para fazer esse projeto (Renata).

Esta fala de Renata coloca também em evidência a ambiguidade do fato de receber “*tudo pronto*”: ao mesmo tempo uma facilidade valorizada por algumas e uma restrição criticada por outras.

Material pedagógico: “lá está escrito como que a gente faz”

Além do controle burocrático, chama a atenção o nível de detalhamento dos materiais dos programas Ler e Escrever e EMAI, compostos de livro do

professor e caderno do aluno. Não sem motivo, esses materiais foram chamados de guia, cartilha e apostila, em diversas falas, com diferentes graus de simpatia, adesão ou crítica, que vão desde a professora que “adora o material” e gostaria que a outra rede de ensino, em que também trabalha, o adotasse, até outras que consideram seu trabalho engessado, tolhido.

O livro do professor apresenta atividades para cada item e descreve como devem ser aplicadas:

O próprio livro do EMAI tem, assim, a conversa inicial que você tem que ter com o seu aluno, a problematização e a aplicação; então, o que você vai fazer, como é que você vai encaminhar aquela atividade. Tem, desde o momento que você chega na sala e fala, as perguntas que você deve fazer, até a aplicação final da atividade. Como é que você vai perguntar cada pergunta para eles, o quê que você vai falar antes, como é que você vai abordar, introduzir aquele assunto. Eu não acho ruim, até porque são sequências didáticas, né? (Manoela)

Além das instruções minuciosas, o material é organizado – e também utilizado pelas coordenadoras e supervisoras - de forma a definir os ritmos de aprendizagem.

Aqui [em uma escola municipal da Região Metropolitana de SP] eu trabalho a apostila; a apostila vem lá uma folha só de explicação; então, eu saio fora, eu tenho essa abertura para sair fora; e trabalhar na lousa, dar mais conteúdo, dar mais exemplos, dar mais atividades. Coisa que no Estado eu não tenho, se eu saio, eu já me atraso. [...] É como se fosse um bolo, o Ler e Escrever, você pode até recheá-lo, mas é muito pouco, você não pode ir buscar muitas fontes. [...]. Então, eu sou assim, eu busco ir além, eu recheio esse bolo com outras fontes, mas não é o objetivo, ela deixa bem claro, a minha Coordenadora. (Claudia)

Até mesmo os livros didáticos parecem estar se aproximando cada vez mais destes programas, como destacou a professora Zuleica: “os livros didáticos, hoje, graças a Deus eles estão muito próximos do Programa Ler e Escrever, da proposta curricular; então, auxilia”.

Os materiais dos programas são também a base de todo processo de formação continuada na rede estadual. Celina, por exemplo, comentou os

cursos oferecidos pela secretaria: “*Todos esses cursos, eles são baseados nos materiais que eles fornecem para a gente.*” Mesmo as reuniões nas escolas não são espaços de discussão coletiva porque são utilizadas pelas coordenadoras para repassar as formações que elas receberam, transformando-se em aulas. No caso do EMAI, faz parte das ações do programa o incentivo a uma formação continuada capilar, com grupos de estudo em cada escola dirigidos à leitura e discussão dos materiais padronizados. Trata-se de uma atividade de duas horas uma vez por semana, voluntária e sem remuneração, da qual várias professoras nos falarão em termos semelhantes.

Ester também comentou da forte presença desses mesmos materiais nas faculdades de Pedagogia, fechando o círculo desde a formação inicial das professoras:

Quem está fazendo Pedagogia agora, já está fazendo – pelo menos a estagiária que eu tinha na minha sala – eles já faziam os estudos do EMAI, na Faculdade, fazia estudo do Ler e Escrever, para estar dentro das práticas, né? (Ester)

Esse contexto recoloca a discussão sobre autonomia docente num patamar muito diferente daquele experimentado pela antiga professora primária que, fechada a porta da sala de aula, controlava seu próprio trabalho, como aquelas que estudei nos anos 1990 (CARVALHO, 1999). Por um lado, a qualidade do ensino e até mesmo os conteúdos ensinados dependiam inteiramente de sua formação, compromisso e empenho. Mas por outro, elas podiam acompanhar os ritmos de aprendizagem de seus alunos, dar respostas a situações específicas e necessidades diferenciadas, aproveitar interesses cotidianos ou eventos para desenvolver temas etc.

Perguntadas explicitamente se consideravam ter autonomia em seu trabalho, as professoras que entrevistamos em 2017 pareciam ter dificuldade até na definição do termo.

Eu tenho autonomia de passar a minha atividade [...] A gente entrega [para a coordenadora] uma semana de planejamento, para ela avaliar a atividade, para ter um acompanhamento. Quando está diferente, é o trabalho dela, ela nota alguma divergência, fala o quê que é, e o professor tem a autonomia de modificar no... baseado no conteúdo dos livros, do Ler e Escrever e EMAI. (Isac)

Assim, o que vemos é uma multiplicidade de mecanismos de controle que se combinam e se reforçam, começando na formação (inicial e continuada), estendendo-se do planejamento do ensino às avaliações de aprendizagem e passando pela hierarquia burocrática e a divisão de trabalho, na qual a professora é apenas executora. Nesse conjunto, a promessa de recompensa financeira não parece ser o elemento central e certamente não traria os mesmos efeitos se isolada dos demais dispositivos.

Resultados: “Só para os números ficarem bonitos”

Luís Carlos de Freitas (2014) mostra, com base em estudos internacionais, que “os processos de responsabilização concorrentiais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos”. A necessidade de encontrar culpados e as pressões superiores levam gestores a culpar professores, estes a alunos e pais. “No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são ‘escondidos’ nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois ‘estão derrubando as médias e o bônus da escola’ etc.” (FREITAS, 2014, p. 1099).

Na rede estadual de São Paulo não é diferente. Embora houvesse relutância em falar sobre isso, quase todas as entrevistadas disseram que já tinham ouvido falar de estratégias – incluindo fraudes na solução das provas e exclusão de alunos – e que sabiam de escolas em que eles eram comuns.

A ênfase nos resultados cria um ambiente baseado nas aparências, na imagem da escola e de cada professora, como expressou Marlucy: “*É tudo só para os números ficarem mais bonitos*”. E foram muitos os relatos de providências específicas para melhorar os índices, que incluíam a realização de simulados e treinamentos, na linha do que descreveu Ravicht (2011). Esta autora norte-americana aponta o risco deste tipo de política induzir os professores a fazerem mudanças em suas práticas que nada têm a ver com a aprendizagem ou um ensino de qualidade, atividades que fazem com que os alunos dominem os métodos de realizar o teste, mas não o assunto em si.

A escola estava quatro anos sem esse bônus, porque não atingia a meta, aí troca, troca coordenador... [...] Foi uma indicação da diretora, a nova coordenadora. E no ano seguinte, assim, dois meses antes da prova do

SARESP, ela pegou todos os 5ºs Anos e ela simulava toda semana, simulado, simulado, simulado; e assim, para alcançar a nota. [E conseguiu?] Conseguiu. No ano seguinte, conseguiu. (Isac)

Tem escolas, inclusive teve denúncias e tudo mais, que eles trabalham pelo bônus, pra escola ser nota 5 e falar “não, nós somos nota 5”, então a escola trabalha pelo bônus, pra mostrar serviço. [E como que se faz isso?] Arrancando o pelo do aluno. [risos] Então é assim, massifica, principalmente no fim do semestre, essa coisa do Saresp é massificada como se fosse um Anglo, um Objetivo, um Etapa, então é tudo muito bem treinado, chega na hora da prova e os alunos acertam tudo, a escola é linda maravilhosa, atinge o bônus e os professores ficam todos felizes, porque todos os anos tem o teto do bônus. (Cintia)

Essa preocupação com os resultados nos testes tem consequência direta sobre o ensino, que passa a ser focado nesses objetivos mínimos, como o tal “*bolo sem recheio*” de que falou a professora Claudia. A avaliação orienta todo o processo e o que seriam conteúdos mínimos torna-se todo o conhecimento a que a maioria da população escolar tem “direito de acesso”.

Eu vou falar para você, esse ano, eu peguei uma vez o livro didático. [...] Porque é esse o objetivo, eu tenho que cumprir esse objetivo, que é o Ler e Escrever, eu tenho que trabalhar em cima disso; porque, toda prova, toda avaliação, que vem do Estado... a AAP, por exemplo, Avaliação em Processo, é em cima do Ler e Escrever. Então, se eu fugir muito, quando vier, a criança não vai conseguir desenvolver. Entendeu? (Claudia)

Ao mesmo tempo, os problemas estruturais da escola pública são vividos como responsabilidade individual, de forma mais intensa que antes da implantação da gestão empresarial e sua política de responsabilização. Predomina a lógica de que o professor é o responsável principal pelos resultados, secundarizando outros fatores que possam implicar no processo pedagógico, o que acentua seu papel “devido a uma ocultação ideológica dos condicionalismos reais dessa prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 64). E nesse contexto os sentimentos de culpa e solidão aumentam.

Algumas entrevistadas foram explícitas no que se refere a rituais de humilhação que são postos em prática a partir dos resultados de testes e da cobrança de metas:

Como, muitas vezes, os alunos que tinham defasagem, dificuldade de aprendizagem, alunos na 3ª Série, que... vamos dizer assim, metade da sala, praticamente, é silábico alfabetico, lia muito mal, escrevia muito mal. Então ficou a responsabilidade de você corrigir essa defasagem; ao ponto da Diretora falar para nós que nós éramos incompetentes, em reunião: “Olha, eu não vou mais assinar a incompetência de vocês. Olha os resultados, vocês precisam mudar as estratégias de vocês”. [...] E a Coordenação, também, ela, vamos dizer assim, expunha o professor em situações desconfortáveis: “Olha, Valter, eu vi uma avaliação sua, que você fez isso, isso e isso. Você pode explicar para a gente o quê que você...” te colocava em situação de exposição; então, eu achava isso desagradável. (Valter)

Trata-se de uma característica intrínseca da gestão empresarial contemporânea aplicada à educação, uma forma de controlar expondo os resultados de escolas e de professores em ranqueamentos, responsabilizando os indivíduos (professores e alunos) pelos resultados e manipulando sentimentos como culpa, orgulho, vergonha, medo e inveja (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013; RIGOLON, 2013).

A professora Marlucy evidenciou viver um grau alto de sofrimento ligado às cobranças em seu trabalho: “*A gente fica muito sozinha, é muita cobrança, é mais cobrança do que auxílio.*” É interessante notar que falas muito semelhantes apareceram na pesquisa de RIGOLON (2013), com as professoras mencionando sua sensação de solidão e fracasso diante de um processo de intensas pressões e cobranças: “a gente se sentia um lixo” (p. 214).

Há algumas décadas, a culpa vem sendo identificada como uma questão emocional importante para os professores (DUBET; MARTUCCELLI, 1996; HARGREAVES, 1994). Estudos indicam que, em especial nos anos iniciais, a culpa mostra-se associada, por um lado, às práticas de cuidado e ao envolvimento emocional das professoras com o ensino e com as crianças; e, de outro lado, às pressões decorrentes da intensificação do trabalho e da necessidade de prestar contas num sistema de avaliação externa (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013; RIGOLON, 2013). As consequências da precarização do trabalho são vividas como fracasso individual da educadora, podendo resultar até mesmo em adoecimento e sofrimento psíquico (ESTEVE, 1992; CODO, 1999).

É muita preocupação com as cobranças, com as metas a serem alcançadas. Então, assim, influencia bastante, ao ponto de preocupar os professores, inclusive até desgastar emocionalmente, intelectualmente, os professores. Eu vejo, sim, muita preocupação. (Valter)

Eu já pensei em sair [da docência] por causa da parte psicológica mesmo, da carga, porque hoje eu tenho 60 alunos quase, se for somar direitinho dá quase 60 [a professora trabalha em duas escolas]. É muita coisa. Então, por mais que eu trabalhe, assim, para não ficar me responsabilizando mais do que eu tenho que me responsabilizar, é difícil; se o aluno não está aprendendo, a escola acha que é sua culpa, a família acha que é sua culpa, e você também acha que é sua culpa; e é complicado lidar com isso. (Marlucy)

Esse sofrimento por sua vez, assim como as doenças dele decorrentes, é interpretado como problemas individuais, desconsiderando suas raízes nas formas de organização do trabalho e sua dimensão como problema de saúde pública, a ser enfrentado pelo debate coletivo da categoria (MORAIS; SOUZA; SANTOS, 2018). Nesse sentido, as técnicas de gestão empresarial mostram-se eficientes, ao ampliar mecanismos preexistentes de autocontrole e autointensificação que não dependem das pressões e cobranças hierárquicas. Como explicitou a professora Cintia, respondendo à pergunta: Você falou dessa pressão pelo cumprimento das metas, é uma pressão da direção, dos pais? – “*Não, de nós mesmo, é dos professores mesmo*”. (Cintia)

São mecanismos de controle que envolvem convencimento, admoestações e humilhações, oferta de soluções prontas, jogos de poder, competição, manipulação de sentimentos e ênfase na performance e na aparência. Na verdade, vemos se desenhar um modelo híbrido de gestão, com a imposição das formas empresariais “racionais” sobre um modelo mais antigo de trabalho, baseado em características tidas socialmente como femininas, tais como o envolvimento emocional, a dedicação, o cuidado e a culpa.

Por que a gestão empresarial não funciona bem nas escolas

Já foram bem desenvolvidos argumentos contrários à aplicabilidade das formas empresariais de gestão às escolas, principalmente pelo fato de que a concorrência, motor dos negócios, não se aplica à educação, menos ainda na esfera pública. (FREITAS, 2014; AFONSO, 2005, 2009; RAVICHT, 2011; SOUZA, 2009).

Aqui quero destacar o aspecto específico de que o simples estabelecimento de premiações financeiras, isolado de outros elementos, tem sido pouco eficaz

na obtenção de controle sobre o trabalho docente⁵. No plano internacional, tanto quanto no brasileiro, evidenciou-se que os professores atribuem grande importância às recompensas subjetivas de seu trabalho, àquilo que “não tem preço”, nas palavras da professora Ester. Por exemplo, em Buenos Aires, Argentina, Sarah Robert (2013) encontrou professores e professoras que, para decidirem-se pela adesão a um programa que oferecia bônus em troca do trabalho em escolas consideradas difíceis, levavam em conta a existência, nas equipes escolares, de projetos de trabalho coletivo voltados para a conscientização e a construção da cidadania, além da existência de boas relações com a comunidade: “os/as professores/as também desejavam o incentivo não monetário de fazer parte de um projeto mais amplo” (ROBERT, 2013, p. 19, minha tradução).

Mesmo defensores das políticas de bonificação relatam esse fenômeno, que consideram parte das resistências a serem vencidas para a implantação bem-sucedida das medidas.

A educação possui um ethos muito forte que prega a dedicação à educação como algo ‘altruista’ e ‘idealista’. Os gestores e professores não admitem que sejam suscetíveis a estímulos econômicos (Junqueira, s.d.).

Nossas entrevistas parecem mostrar uma postura desse tipo, em que as professoras relutam em admitir a importância do ganho financeiro:

O bônus nem estimulou nem piorou o trabalho, o que vale mesmo é o trabalho do dia-a-dia em sala de aula, é a competência do profissional, não é o bônus que vai medir sua capacidade de ser um bom ou mau profissional. (Cintia)

Quando essa importância é reconhecida, merece uma boa justificativa:

Se o bônus serviu para motivar? Serviu. Seria muito ingrato dizer, da nossa parte, que não. Principalmente a primeira vez que eu recebi, foi uma fase que eu estava num sufoco tão grande, eu com problema de

⁵ Há também toda uma discussão sobre a eficácia dessa medida na obtenção de melhores resultados dos alunos em avaliações padronizadas, aspecto que não será desenvolvido neste artigo.

saúde, o meu irmão internado que chegou e veio a falecer. Eu passei por situações muito difíceis, e aquele dinheiro, para mim, caiu do céu, foi um reconhecimento assim muito bem aceito. Mas, se ele fosse incorporado ao nosso salário, eu acho que seria bem mais viável. (Zuleica)

Será que se trata de falas vazias, uma “pregação altruísta e idealista” descolada da prática? Estarão elas apenas reproduzindo ideias antigas e bem assentadas no meio escolar, argumentos percebidos como legítimos e adequados às mulheres na cultura em que essas professoras estão inseridas?

Parece que não, pois professores e professoras foram unâimes em falar da importância das recompensas não monetárias do seu trabalho, que classificaram como gratificante e significativo. Elas disseram que adoram dar aula, que é um trabalho em que veem resultados, em que podem fazer a diferença e olhar para o futuro, um trabalho encantador, em que são felizes. Algumas mencionaram explicitamente que estão fazendo uma escolha de perder em recompensa financeira, por causa dos baixos salários, para ganhar em realização e satisfação pessoal. Cabe destacar que essas falas referidas à emoções, sentimentos e esperança se parecem muito ao que disseram professoras do município de Guarulhos, na Grande São Paulo em pesquisa realizada por PENNA (2017) na qual as entrevistadas atribuíam ao trabalho docente mais um valor simbólico que material, falavam de sua satisfação ao constatar os avanços de seus alunos e punham em relevo os significados sociais da educação escolar, a possibilidade que esse trabalho lhes dava de intervir na sociedade (PENNA, 2017, p. 63).

Entre nossas entrevistadas, as falas foram muito semelhantes entre professoras com mais de 20 anos de trabalho e iniciantes, entre homens e mulheres, entre pessoas com origem em famílias de baixa renda ou de setores médios, para aquelas cujo salário era irrelevante na renda familiar atual tanto quanto aquelas que sustentavam sozinhas a família. Vale ressaltar que as citações abaixo são parte das respostas à pergunta “O que você considera mais importante em seu trabalho?” – questão que não necessariamente levaria a esse assunto e poderia dar margem a considerações muito diferentes.

Ah, eu acho que o mais importante é ver a aprendizagem do aluno. Entendeu? Para mim, o que mais me gratifica é ver que o meu aluno aprendeu, sabe?, que ele está progredindo, que ele está evoluindo. [...] Isso me faz muito, muito bem. Eu acho que é o mais importante, porque ganhar dinheiro, a gente acaba ganhando com outras coisas também, se a gente for atrás. [...] Tem gente, às vezes, que deve fazer mais dinheiro

do que eu, por dia, vendendo doce no Metrô. Mas por quê que a gente continua na sala de aula? Eu acho que é por causa desse sentimento mesmo, gratificante, de verdade. (Marlucy, 28 anos de idade, um ano e meio de carreira)

Semana passada, eu tive uma surpresa muito boa, que veio um ex-aluno, ele está fazendo doutorado, e ele é Engenheiro Químico. Foi meu aluno, um dos primeiros alunos, um dos primeiros alunos que eu dei aula, há 24 anos atrás. E aí ele passou por aqui [...] E eu fiquei super feliz de o aluno ainda lembrar, e você ver o progresso dele. Então, isso eu acho muito importante, você pode olhar para o futuro, e ver que você contribuiu um pouco para aquele aluno. [...] É muito bom trabalhar assim, num lugar que você está feliz com aquilo que você está fazendo. (Ester, 47 anos de idade, 28 anos de carreira)

O salário [na empresa em que trabalhava] era melhor, [...] era o triplo da Educação, mas eu nem tinha essa noção na época, nem de fazer essa comparação. Depois é que eu fui perceber [...] Abri mão de muita coisa, materialmente falando, mas não me arrependo não, porque eu consegui fazer o que eu gosto. [...] A minha parte, agora, eu estou fazendo. O que eu percebo é que eles [alunos] correspondem muito bem. (Valter, 50 anos de idade, 10 anos de carreira)

Entre as professoras que dependiam de seu salário para a sobrevivência da família, ou seja, que não contavam com o apoio de pais ou cônjuges, se poderia supor que fosse atribuída prioridade à recompensa financeira sobre a satisfação pessoal. Isso torna mais significativas as afirmações de Zuleica, que sustentava a família sozinha: embora falasse do magistério como um trabalho de onde tirava seu ganha pão, e não negasse a importância do bônus para resolver problemas financeiros que enfrentou, ela também relatou o prazer em ensinar e insistiu que o salário não era o mais importante.

Ó, a recompensa de ver o resultado de cada um, superando; principalmente, aqueles que têm dificuldades gritantes. [...] O ano passado, eu tive um aluno que ele veio encaminhado de outra escola, mas depois que a gente descobriu a família..., é muito difícil, uma situação muito complicada a dele. [...] E ele se recusava a aprender, é tanto que foi um dos alunos que foi retido por excesso de falta. Mas, no finalzinho de tudo,

ele virou para mim e falou: “Você foi chata, ainda bem, aí eu aprendi essas coisas com você”. Então, isso é gratificante. (Zuleica, 46 anos de idade, 30 anos de carreira⁶)

Há que se considerar que a profissão docente decerto pode ser mais criativa e recompensadora que outras disponíveis para aquelas pessoas. O professor Isac, por exemplo, tinha 35 anos, era casado, tinha quatro filhos e sua renda significava cerca de 70% da renda familiar. Filho de um lavrador do Maranhão, veio para São Paulo com 18 anos e trabalhou como cozinheiro e como empregado num supermercado. Quando se inscreveu no PROUNI, o curso de Pedagogia não era sua opção inicial, mas foi o único que sua nota no ENEM o habilitou a frequentar com bolsa integral em uma faculdade particular. Ele relata que então sofreu “uma transformação”: “me identifiquei, vi que era ali que realmente era a carreira que eu queria seguir”, porque o ensino “é um trabalho encantador.” E assim falou sobre ser professor: “Quando a gente vê um avanço da criança, que ela não consegue ler; que ela não consegue aprender, ter a sua aprendizagem... um avanço. Quando você percebe que o aluno vem para você: Professor, eu estou lendo. Isso é gratificante!” (Isac).

Em pesquisa realizada com pedagogas atuantes na Educação Infantil de Goiânia, ALVES (2006) destacou que as entrevistadas argumentavam que seu trabalho requeria prioritariamente amor às crianças e à profissão. Mas o afeto era entendido como meio desencadeador de outras atitudes profissionais avaliadas positivamente por elas, como abertura a mudanças, responsabilidade, compromisso, busca de aperfeiçoamento. Vemos a integração de diferentes argumentos, provenientes de uma matriz profissionalizante e do modelo mais antigo da professora dedicada, combinados e ressignificados. Esta forma de pensar foi atualizada pelas professoras que ouvimos e referida ao modelo empresarial de gestão do trabalho, assim como ao debate sobre o direito ao conhecimento escolar:

Hoje mesmo a Coordenadora mostrou para a gente a meta do ano passado, do IDESP, a gente superou a meta; mas obviamente que não é perfeito... sempre tem aquele aluno que chega no 5º Ano sem saber ler e escrever. Isso é uma angústia muito grande para a gente, dar conta desses alunos, então... (Cecilia, grifo nosso)

6 Zuleica começou a dar aulas em uma classe multisseriada no interior da Bahia, aos 16 anos, ainda antes de ingressar no curso de Magistério.

Eu acho assim, que o professor que faz o serviço dele com responsabilidade, a responsabilidade social que a gente tem, né, o compromisso social que a gente tem... porque eu vejo por esse lado, independente da gente ter bônus ou não, a gente vai ensinar aquilo para o aluno, aquilo que a gente tem obrigação, que é dever nosso ensinar e é direito dele saber. [...] O que as coordenadoras propõem a gente acata, porque a gente pensa também nos alunos, a gente vê a comunidade que a gente tem, e eles são muito participativos. (Renata, grifos nossos)

Concluindo: a convivência e intersecção de modelos

Portanto, parece que os defensores da gestão empresarial nas escolas da rede estadual de São Paulo não devem se preocupar em superar o “*ethos* da dedicação”, pois o “idealismo” e o “altruísmo” estão sendo integrados à lógica das metas definidas externamente e na prática servindo ao bom funcionamento dessa gestão. As professoras pensam nos alunos, ficam angustiadas com suas dificuldades de aprendizagem e colocam seus sentimentos, seu compromisso e sua responsabilidade social a serviço do cumprimento das metas em testes padronizados, que são percebidos como único indicador de uma educação de qualidade e como sinônimo da realização do direito ao conhecimento.

Assim se realiza o que foi descrito por Abílio (2014, p. 86) como “uma nova antiga relação”. As dimensões femininas incorporadas ao trabalho docente nas séries iniciais são antigas, mas ainda muito nítidas: elas podem tanto dar margem a diferentes mecanismos de controle e exploração do trabalho quanto originar resistências e oposições. Não se trata, portanto, nem de uma simples substituição de modelos, nem apenas e tão somente de uma instrumentalização de características tidas como femininas a fim de garantir a superexploração do trabalho das professoras. Trata-se da convivência e intersecção de formas diferentes de regulação e controle, que hora se opõem, ora se reforçam mutuamente.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. *Sem Maquiagem: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos*. São Paulo: Boitempo, 2014.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófana de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 13-29, 2009.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, N. N. L. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende" - significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu-Minas Gerais. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, 2006.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2008.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculo sem Fronteiras*, online, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Fapesp/Xamã, 1999.

CASSETARI, N. *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramento no estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, São Paulo, 2010.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

EVANGELISTA, S. T.; VALENTIM, I. V. L. Remuneração Variável de Professores: controle, culpa e subjetivação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 999-1018, jul./set. 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1994.

INEP. Censo Escolar 2017. Brasília, 2018.

JUNQUEIRA, M. O. IDESP, bônus e acompanhamento das escolas com pior desempenho. *Gestão Pública*, São Paulo: Centro Paula Souza, s.d.

LIMA, S. F. *Relações entre professores e materiais curriculares no ensino de números naturais e sistema de numeração decimal*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAHONY, P.; HEXTALL, I.; MENTER, I. Threshold assessment and performance management: Modernizing or masculinizing teaching in England? *Gender and Education* 16: 131-149, 2004.

MORAIS, L. A. A.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). *Trabalho Necessário*, ano 16, n. 29, 2018. Disponível em: <www.uff.br/revistatrabalhonecessario>. Acesso em: jul. 2018.

MOURA, C. B. *A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2013.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Política Educacional*, n. 5, p. 13-26, jan.-jun. 2009.

PENNA, M. G. O. Função social da escola e trabalho docente: moralização de alunos em escolas públicas. In: SETTON, M. G. J. et al. (Orgs.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Alfenas, Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Alfenas, 2017.

RAVICHT, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIGOLON, W. O. O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

ROBERT, S. A. Incentives, teachers, and gender at work. *Education Policy Analysis Archives*, 21(31), 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1128>>. Acesso em: jul. 2018.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como liberdade profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; VILELA, R. A. T.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SOUZA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, N.; VILELA, R. A. T.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.287- 309.

ZATTI, A. M. Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017.

Texto recebido em 05 de junho de 2018.

Texto aprovado em 11 de julho de 2018.