

GERENCIALISMO E HETERONOMIA
O trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo

*Prof. Dr. Evaldo Piolli, Professor da Faculdade de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP –
epiolli@unicamp.br*

RESUMO

No presente artigo apresentamos alguns dados obtidos em pesquisa realizada entre 2011 e 2012, na qual procuramos investigar o processo de construção e de deterioração da identidade no trabalho, relacionando-o ao sofrimento e processos de saúde-doença de diretores de escolas públicas do Estado de São Paulo em um contexto de reformas educacionais. Analisamos os efeitos negativos do gerencialismo e da racionalidade instrumental quantofrênica, pautados em índices e metas de avaliação heterônomas, bem como, dos esquemas de promoção méritocráticos para a construção da identidade e saúde dos trabalhadores. Concluímos que o individualismo, a competitividade e o não-reconhecimento do/no trabalho podem ser apontados como aspectos predominantes do sofrimento e/ou adoecimento dos diretores de escolas.

Palavras-chave: Gerencialismo; Heteronomia; trabalho; identidade; diretor de escola;

GERENCIALISMO E HETERONOMIA

O trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo

*Prof. Dr. Evaldo Piolli, Professor da Faculdade de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP –
epiolli@unicamp.br*

Nesse texto iremos apresentar alguns resultados obtidos a partir dos depoimentos que foram coletados na pesquisa que se referem aos efeitos das políticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, voltadas para a melhoria da qualidade da educação, que contempla as práticas de avaliação externa, práticas meritocráticas de bonificação e promoção por mérito, para as relações humanas no trabalho e para a construção da identidade e da saúde dos diretores de escola. O individualismo e a competitividade, decorrentes dessas medidas, tem afetado sobremaneira os processos de intercompreensão e reconhecimento do/no trabalho fatores que podem ser apontados como aspectos predominantes do sofrimento e/ou adoecimento desse profissionais. O propósito desse estudo foi o de promover uma reflexão sobre os impactos dessas medidas, não apenas para os diretores de escola, mas também para os demais profissionais que atuam no sistema de ensino.

O trabalho foi realizado a partir de uma amostra de dez sujeitos que atuam no sistema público estadual nas Regiões Metropolitanas de São Paulo e de Campinas. Utilizamos como metodologia para esse estudo a história de vida e relatos orais (Queiroz, 2008) combinados com análise de conteúdo. (Bardin, 1977). Esse trabalho foi realizado junto ao Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a coordenação deste autor com a colaboração do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani, da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambos do grupo de pesquisa “Gestão, Saúde e Subjetividade”. Esta pesquisa contou com apoio financeiro do Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (FAEPEX) da UNICAMP, e foi encerrada em novembro de 2012.

1. Identidade, trabalho e saúde.

Nós partimos do pressuposto de que o trabalho tem uma centralidade na construção da identidade (DUBAR, 2004). O trabalho é o mediador privilegiado entre o

mundo subjetivo e o campo social, está carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos. Isso quer dizer que a trajetória profissional do indivíduo, mesmo que pautada por determinados fins instrumentais e pragmáticos, estará sempre impregnada pelo aspecto simbólico que inclui a projeção de uma identidade possível, cujo sentido é o da busca de autorrealização. Trata-se de um esforço da pessoa para “estar no mundo”, um jogo que tem por finalidade atender as expectativas de uma identidade para o outro (conferida) e uma identidade para si (construída). (GOFFMANN,1975)

Portanto, quando estamos analisando os sujeitos no trabalho e sua relação com a organização do trabalho, estamos tratando da identidade (da vida da pessoa), uma vez que se trata de uma construção que se dá ao longo de uma trajetória que contempla expectativas, sonhos e desejos que designamos projeto de vida.

No entanto, ao defrontar-se com a realidade do trabalho, o sujeito, pode se deparar com limitações senão impedimentos à mobilização criativa e sublimatória da pulsão e desejo. Os processos rígidos ou mesmo as imposições da organização do trabalho, bem como as condições de trabalho e as relações humanas estabelecidas nesse âmbito, podem vir a se constituir como fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador.

Consideramos que a identidade é constituída no grupo numa relação dialética, e que a identidade profissional é central nos processos de autoidentificação no campo social, mas que está condicionada pela organização do trabalho e pelas relações intersubjetivas estabelecidas nesse espaço.

A análise dos sujeitos, portanto, para a psicodinâmica do trabalho compreende um “ir mais além” do que as abordagens e concepções que restringem o estudos do trabalho ao aspecto técnico, da gestão e organização na qual estão inscritos. Para a psicodinâmica o indivíduo envolve-se intersubjetivamente no âmbito da organização do trabalho, espaço a partir do qual ele constrói a imagem de si e sua identidade. “O mundo objetivo do trabalho e o mundo subjetivo do reconhecimento são ao mesmo tempo indissociáveis e irredutíveis um ao outro” (PIOLLI, HELOANI e SILVA, 2012). Nesse sentido, cabe-nos destacar que a identidade do diretor de escola está cunhada na organização com base nas atividades e relações de trabalho e o significado simbólico que ele retira dessa relação segue repatriado para o registro da sua autoimagem.

Para a psicodinâmica do trabalho o “ir além do aspecto técnico para o estudo do trabalho”, pressupõe considerá-lo enquanto ação. Isso significa considerar que o sujeito,

inscrito em situações de trabalho, mobiliza competências adquiridas ao longo da trajetória profissional. Na atividade humana se fazem presentes a deliberação, a discussão e a tomada de decisão, de modo que o trabalho não pode ser oposto à ação (DUBAR, 2005). Assim podemos considerar que a ação, se processa no fato de que todo trabalho demanda esforços de ajustamentos, tomada de decisões, no sentido de buscar uma aproximação entre a organização prescrita e a organização real do trabalho. Não existe rotina quando há ajustamento, o imprevisto, o inesperado e o desconhecido, aspectos inerentes ao trabalho. “Portanto, não devemos descartar os elementos subjetivos envolvidos no trabalho, pois quando trabalhamos transportamos um pouco de nós e de nossa subjetividade ao que nele se objetiva, espelhando-nos no mundo e vice-versa. A subjetividade, inscrita no trabalho sublimatório, inevitavelmente subverte o prescrito, de modo a configurá-lo como atividade livre e criativa”. (DEJOURS, 2004 apud PIOLLI, HELOANI e SILVA, 2012b, p.5)

Por esse aspecto, o reconhecimento e o sentido do/no trabalho passa a constituir-se como elemento central nos processos de processos de afirmação da identidade e da possibilidade de transformação do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2004b). Trata-se do reconhecimento das estratégias, do esforço pessoal empreendido, enfim, da contribuição do sujeito para o sistema de ensino para a escola. Esse reconhecimento depende do estabelecimento do coletivo.

Relacionado a isso, entendemos que saúde do trabalhador está diretamente ligada aos processos coletivos intersubjetivos de reconhecimento da identidade do trabalhador. A saúde é um processo uma construção social e um ideal a ser perseguido que estaria inscrita dentro do que as pessoas podem fazer em determinadas condições sócio-institucionais. Como já dissemos, esta construção é coletiva e está relacionada ao registro da identidade intersubjetivamente reconhecida no âmbito da organização do trabalho. O destino do sofrimento do trabalhador tem centralidade na construção da identidade e da saúde.

2. O gerencialismo e heteronomia nos programas SEE –SP.

As reformas educacionais dos anos 1990, se inscrevem dentro de um processo mais amplo de Reforma do Estado de caráter neoliberal com a finalidade de adequá-lo à nova configuração e exigências do capitalismo mundializado. O viés financeiro norteou o conjunto de mudanças na gestão e reorganização das políticas educacionais. As

políticas públicas educacionais foram submetidas a medidas de racionalização, como as demais políticas públicas dentro do Estado reformado, cuja concepção de financiamento foi a da expansão a baixo custo baseada no conceito da equidade social, do corte de despesas públicas, combinados com um modelo gerencialista centrado em novos critérios de qualidade do serviço público baseada em metas e resultados quantitativos.

A avaliação e o desempenho são destacados como elementos centrais para a orientação das políticas públicas e tem a qualidade do serviço público como enunciado fundamental para legitimar a adoção de novas práticas gerenciais, como dissemos, oriundas do setor privado.

O gerencialismo vai se constituindo como uma ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho. A ciência gerencialista busca sua legitimidade no campo das ciências exatas as quais servirão de suporte. Sob tais fundamentos, essa ciência vai construindo um ideal do humano restrito à condição de recurso para sua instrumentalização.”. Essas orientações irão constituir o que Gaulejac (2007, p.94) chamou de “quantofrenia” ou “doença da medida.

A afirmação do gerencialismo como ciência fica por conta do ideal pragmático, utilitário e objetivo da vida humana que movimentou toda uma produção de conhecimento no campo da teoria das organizações. Essa produção vem desempenhando um papel importante na dissimulação da historicidade dos processos de dominação e controle no âmbito organizacional (Tragtenberg,1980). Seu desenvolvimento acompanha os próprios processos racionalização crescente da produção e reforça o papel das organizações como produtoras de ideologia. Sob o signo da colaboração de classes e da harmonia social ela favorece a reprodução da força de trabalho, sua acomodação, adaptação e submissão.

As diferentes correntes, desde Taylor, passando pela escola de relações humanas de Mayo, até as correntes contemporâneas qualidade total, evoluíram de um controle mais direto e hierárquico do trabalho para teorias *psicologizantes* de manipulação da subjetividade. Parcela considerável da produção teórica mais recente, nesse campo, foi feita para referenciar medidas voltadas para o maior comprometimento e responsabilização do trabalhador com os resultados e fins das organizações. Esse referencial aplicado nas empresas vem sendo transposto, sem muita cerimônia, para o âmbito do Estado, nesse contexto de reformas.

É importante destacar que o que estamos denominando gerencialismo, tem seu lastro no campo empresarial e vem sendo, na verdade, disseminado como “gestão”: expressão de um modelo progressista de administração pública.

A transposição do termo administração escolar para o de gestão educacional e de Diretor para Gestor, por exemplo, contém diferenças significativas e um conteúdo diferenciado uma vez que contempla os novos requisitos e expectativas de papéis provenientes do “novo paradigma produtivo”. Não se constitui, portanto, apenas uma variação semântica. No conceito de gestão estão inseridos novas prescrições de papéis, novas competências que envolvem elementos de participação, autonomia controlada e de responsabilização do trabalhador. (PAGÈS, 1987 e LIMA, 2008)

Aparentemente progressista o conceito de gestão fica vinculado ao que aqui estamos denominando de gerencialismo. Essas práticas, inclusive não rompem com as formas de controle centralizado tipicamente tayloristas (LIMA,2008). Na verdade, a disseminação do uso do termo, tem cumprido uma função ideológica, cujo propósito é o de legitimar e justificar formas de controle e submissão do trabalhador sob novos critérios. As mudanças verificadas nesse campo, portanto, vem inserir novos componentes aos esquemas de dominação e na produção do sentido pelos trabalhadores.

Os novos requisitos vinculados ao conceito de gestão, ou gerencialismo, consubstanciados nas “práticas inovadoras” que promovem, cada vez mais, a manipulação da subjetividade com o propósito de garantir a maior adesão e responsabilização do trabalhador com os fins e objetivos das organizações. No caso da gestão das escolas e dos sistemas de ensino público, isso passa pela individualização e pelo aumento da visibilidade do trabalhador que, ao nosso ver, são fatores estimuladores da fragmentação do coletivo e a despolitização das relações no espaço de trabalho.

Se por um lado o conceito de gestão ressaltava, inicialmente, os aspectos humanistas da educação, mediante a politização da escola pela democratização de seus espaços e da participação dos diversos atores na gestão dos sistemas de ensino, o “gerencialismo, ou gestão ressignificada, por outro lado, torna irrelevante o aspecto político em razão de sua objetividade e pragmatismo. Esta, quase sempre, é submetida ao primado do econômico, da razão instrumental e do pensamento e das práticas utilitárias” que tornam insignificantes o conteúdo crítico e problematizador que deveria ser inerente a todo espaço público. (HELOANI e PIOLLI, 2012)

A falsa autonomia, relacionada ao cumprimento de metas quantificáveis e vinculada a uma premiação por produtividade, produzem a cooptação do trabalhador ao

mesmo tempo em que elevam sua responsabilidade e a visibilidade. Esse esquema de autonomia controlada vem sendo adotado por vários estados e municípios, como estratégia para o alcance de uma educação pública de qualidade e com a política de valorização dos profissionais do magistério. Isso implica que cada vez mais exige-se dos profissionais do magistério um certo profissionalismo funcionalista e utilitário pautado pela cultura do desempenho e da produtividade que é denominada por ele como performatividade (BALL,2005). O desempenho técnico fica, assim, destacado no sentido da produção de resultados numéricos que tem por objetivo o alcance de metas estabelecidas a distancia.

Nessa mesma direção, Gaulejac (2007, p,73), afirma que o propósito da ciência da gestão é que explicar o real e as relações sociais pelos critérios da modelagem matemática, cuja expressão encontra-se na produção de indicadores, estatísticas e rankings e todo um conjunto de prescrições normativas voltadas para o desempenho e a performance. Essa ciência gestionária, “pretende-se a- histórica, ao passo que assume a tarefa de aprender uma realidade social profundamente marcada pela história”. Ela se constitui através da negação do humano como sujeito construtor da realidade histórica, a negação do homem-homem, portanto desumanização pelo esvaziamento da discussão política e da resistência politizada vinculada ao propósito da emancipação humana.

O gerencialismo e a performatividade (Gaulejac, 2007 e Ball, 2005), constituídos como ideologia, vem se fixando no âmbito da política educacional e dos demais serviços públicos, como instrumento á serviço da “melhoria da qualidade”.

Esse processo vem produzindo mudanças significativas na configuração do trabalho e exigindo de todos os trabalhadores uma nova atitude mental. Essas novas regulações no âmbito dos sistemas e das escolas, introduzidas pelos programas e políticas de governo, tem elevado as tensões e conflitos no espaço de trabalho.

No sistema público Estadual de ensino de São Paulo esse modelo se faz presente na política de avaliação externa do sistema ensino e das escolas. Os resultados quantificados, estão amparando as decisões de governo e os projetos de reforma. Os programas implementados no sistema, vem estabelecendo novas regulações no espaço laboral. Elas se desdobram em novos esquemas de controle do trabalho com acompanhamento supervisionado do desempenho docente e dos demais trabalhadores do sistema.

Políticas de caráter gerencialista estão sendo implantadas no sistema público estadual, desde o Mário Covas (1995-1998). Esses programas e projetos para “melhoria

da qualidade” da educação se fixaram na formação, na avaliação externa, na responsabilização das equipes escolares, na bonificação pela produtividade e no mérito individual, submetidos a um forte controle centralizado.

Nesse trabalho destacamos o Programa de Qualidade nas Escolas – PQE que integra a prova do SARESP, o IDESP¹ e a Bonificação (Bônus),² assim como também a “Prova do Mérito” e o “Programa Escolas Prioritárias”³. Além desses programas e ações destacados relacionamos também os Cadernos do aluno e do professor que foram desenvolvidos a partir da matriz do SARESP, dentro do “Programa São Paulo faz escola” à época do secretário de Paulo Renato de Souza durante o governo Serra no ano de 2007⁴. Entre 2007 e 2008, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu 10 metas⁵ para a melhoria do ensino Paulista que englobava várias dessas ações e programas, excluindo apenas as escolas prioritárias que foi implantado na atual gestão Geraldo Alckimin. Todos esses programas foram inspirados na lógica do setor empresarial. Essa relação do governo estadual veio sendo afirmada ao longo do tempo e hoje está consolidada no Programa “Educação: Compromisso São Paulo” do atual governo⁶.

3. Os programas da SEE-SP e seus efeitos para a construção da identidade e para a saúde.

Nesse tópico iremos analisar os efeitos, na organização do trabalho e para a construção da identidade dos diretores de escola, dos programas voltados para a qualidade de educação e de valorização do magistério adotados pelo governo do estado de São Paulo. Relacionamos aqui o Programa de Qualidade nas Escolas (PQE) que

¹ Estado de São Paulo - Resolução SE -74, de 6-11-2008. estabelece metas de longo prazo para melhoria da qualidade da educação e institui o índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de SP. (SÃO PAULO,2009c)

² Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 que institui bonificação por resultados , no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, 2008d)

³ Ver São Paulo – SEE (2012 a)

⁴ Com base nos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e outras avaliações realizadas, em 2007 o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2012. Propôs então, várias ações articuladas com o objetivo de alcançar “melhores resultados”. E para isso criou a Proposta Curricular (base curricular comum) para toda a rede de ensino estadual e os cadernos (SÃO PAULO, 2007).

⁵ Para visualizar as 10 metas acesse: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>

⁶ O Decreto nº 57.571/2011 de dezembro de 2011 estabelece a composição para o Conselho Consultivo do Programa Educação Compromisso de São Paulo. Segundo o Observatório da Educação na composição do conselho predominam representantes do setor privado. A quase totalidade desses representantes integram os Parceiros da Educação que é uma associação sem fins lucrativos, ou melhor, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil Pública) criada em 2006 que tem por propósito o estabelecimento de parcerias entre empresas/empresários e as escolas da rede pública. (SÃO PAULO,2011)

compreende o Saresp e o Idesp atrelados a um prêmio de produtividade (Bônus), o programa “Escolas Prioritárias” e a “Prova do Mérito”.

O “êxito” desse programa, na perspectiva de seus criadores, foi o de vincular o alcance de metas de qualidade à política de valorização do magistério. Tal estratégia elevou a visibilidade dos diretores e das equipes escolares pelo desempenho e comprometimento com os resultados através do pagamento do bônus. Os processos de estranhamento, decorrentes disso, se fixam sobre o caráter punitivo e culpabilizador das equipes escolares, principalmente por não levar em consideração a realidade escolar e as condições de trabalho, vivenciadas por esses profissionais, nas metas estabelecidas para cada escola.

A divulgação dos resultados das avaliações externas produziam efeitos negativos nas equipes escolares e, em particular, aos diretores. Chamou-nos à atenção também os efeitos da Prova do Mérito⁷ para evolução funcional. Esse instrumento tem elevado a exposição dos diretores de escolas e motivado sentimentos de frustração, ressentimento, insatisfação e angústia.

Esse modelo de gestão de caráter instrumental e heterônomo vem se mostrando desfavorável aos processos dinâmicos de reconhecimento e intercompreensão no âmbito das escolas e do sistema de ensino. O individualismo, a competitividade e o não-reconhecimento do/no trabalho podem ser apontados como aspectos predominantes da fragilização das relações sociais no trabalho e do sofrimento e/ou adoecimento dos diretores de escolas.

Os programas voltados para a “melhoria da qualidade do ensino” implementados pela SEE -SP, tem intensificado os meios de controle. Sob uma aparência modernizadora, esses programas, na prática, preservam as formas tradicionais de gerenciamento tipicamente *tayloristas* no âmbito da organização do trabalho dentro do sistema de ensino. Afirmamos isso em razão da crescente sofisticação dos meios de controle que contemplam a utilização do aparato tecnológico acompanhado do reforço ao papel de liderança e gerenciamento de resultados pelos órgãos superiores. Nesse aspecto, destacamos a reconfiguração do trabalho das equipes de supervisores e do papel das diretorias de ensino.

A centralização dos meios de controle vem acompanhada de um processo indutor da responsabilização do trabalhador dentro de um modelo organizacional

⁷ Lei complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 que Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. (SÃO PAULO, 2009d)

esquizofrênico orientado por metas e resultados. Tal é o caso das reformas curriculares e do esquema de apostilamento implantado rede de ensino pela SEE –SP em 2007.

Nos depoimentos coletados na pesquisa realizada em 2012, os diretores de escola, mostram - em sua grande maioria - ,que, ao longo do processo e das vivências no trabalho, foram desenvolvendo uma identidade oprimida e de certa desesperança em razão da perda de autonomia, da descontinuidade dos projetos e das orientações pedagógicas desenvolvidas por várias gestões que se revezaram dos 1990 para cá. Nessa pesquisa apuramos uma grande insatisfação, desses profissionais, com as mudanças pela negação do saber que acumularam ao longo de sua trajetória profissional. A perda da autonomia gera muita insatisfação nas equipes escolares. Esse fenômeno está relacionado à concepção do Projeto-pedagógico curricular, ao tratamento das demandas pelas instâncias superiores e à agenda para a resolução dos problemas da escola. Na expressão desses diretores, essas dimensões foram ocultadas do processo de avaliação.

A atribuição de certo grau de autonomia tem ocorrido, mas com um forte esquema de controle dos resultados da escola, fato que amplifica o papel do diretor aumentando o sofrimento pelos esforços que tem que fazer para adequar a organização prescrita à sua realidade, a qual nem sempre favorece a produção dos resultados esperados. O diretor de escola emerge como agente responsável no cumprimento das metas, estabelecidas para cada escola e que repercute em uma bonificação particularizada aos servidores.

Os depoimentos revelaram que essa prática meritocrática de pagamento pelo desempenho ou produtividade, como no caso do Bônus vinculado ao IDESP, tem cumprido uma função manipulatória que produz efeitos significativos no espaço da escola. Elas estão gerando sentimentos de frustração, bem como, provocando um clima de disputa, desconfiança e de competitividade entre as escolas e os que nelas trabalham. É o que nos relata Eliana, que diz que a queda no desempenho, medido pelas metas do IDESP, gerou problemas relacionados à “*auto-estima e a desmotivação*”, provocando até o “*absenteísmo entre os professores*” em razão do valor do bônus pago. Sentimentos como desesperança, culpa, frustração e desistência também foram verificados em outros depoimentos coletados.

Ivete aponta para os aspectos emocionais relacionados à auto-estima (“*nossa auto-estima no dedão do pé !*”), e a sua desmotivação e frustração, como também a dos professores. Revela sua insatisfação com os critérios padronizados (“*todo mundo botado num saco*”) frente às especificidades da escola e do esforço da equipe escolar (“*um ano*

inteiro foi medido naquela avaliação”). Já o depoimento de Vanessa aponta para a desmotivação, a frustração e os conflitos gerados entre os professores. Diretora também, relata a pressão que sente por ter que atingir as metas. Simone relata a tensão “*pré-bônus*” que começa na fase do SARESP. Esta última diretora ainda relata que “*começa ficar perto do SARESP o professor começa a ficar doente*”.

A insatisfação dos diretores de escola, assim como dos professores, em relação à avaliação externa e a bonificação ocorrem, principalmente, porque os parâmetros avaliados estão desconectados da realidade da escola e dos problemas do seu cotidiano de trabalho. E que os conteúdos exigidos na prova estão distantes do que está sendo trabalhado em sala de aula. Mariza nos diz que avaliação do SARESP atrelada ao Bônus remete o professor “*a não trabalhar as necessidades do aluno e a voltar-se à matriz dos conteúdos exigidos na prova*”. Seu posicionamento é compartilhado por muitos diretores que defendem uma avaliação complexa mais próxima da realidade de cada escola.

A perda do sentido em relação à justeza dos esforços empreendidos no cotidiano de trabalho, quase sempre sob condições bastante desfavoráveis, sem o devido reconhecimento nos critérios de avaliação, também foi um aspecto identificados em algumas entrevistas. O descontentamento, com a rotulação negativa da escola e a exposição dos profissionais decorrentes da divulgação dos resultados, foi um aspecto evidenciado em vários depoimentos.

Os diretores foram colocados no “coração das reformas” como agentes das mudanças. Nós diagnosticamos que o fato de, esses trabalhadores, terem sido postos nessa condição vem provocando situações de trabalho causadoras de muito sofrimento. O medo e a insegurança aumentam com a responsabilização pelo cumprimento de metas e objetivos estabelecidos *à priori* e heterônomamente. É desse modo que a dominação relacionada a interiorização de valores, fica favorecida, não somente pelas estratégias de gestão de pessoas, mas também por promover a instabilidade e a insegurança entre os trabalhadores (LINHART, 2000). No caso das escolas, ficam muito evidentes as contradições entre o discurso da qualidade e o da eficácia na “prestação de serviços educacionais”, como objetivo das políticas governamentais, e as condições reais, muitas vezes precárias, que as equipes escolares possuem para sua efetivação.

São situações de trabalho onde o indivíduo fica preso, como já dissemos, a uma lógica que envolve o campo psicológico e o envolvimento subjetivo, de manipulação do inconsciente fundado em expectativas de reconhecimento. Para Gaulejac (2007, p.122-

123), “a ligação dos indivíduos é produzida não por uma coerção física, mas por uma dependência psíquica que se apóia sobre os mesmos processos que os laços amorosos, ou seja, projeção, introjeção, idealização, o prazer e a angústia”.

Esta relação de dependência, que afeta o conjunto dos trabalhadores submetidos a tais esquemas de gerenciamento, é causada pela tensão que coloca o sujeito em novas situações de pressão e risco pelo cumprimento de metas, prazos e critérios supostamente de qualidade, mas substancialmente geradores de um trabalho intensificado, competitividade e individualismo. O trabalhador moderno sofre uma progressiva falta de possibilidade de evasão e resistência das coerções que ele sofre na e pela organização do trabalho, pois esta não lhe oferece todos os recursos necessários à ação que se demanda do trabalhador. O que se verifica é que a avaliação de caráter heterônomo tem por propósito elevar a responsabilidade dos diretores e das equipes escolares, situando o Estado na condição cômoda de avaliador. O que não se revela, porém, é que há uma inevitável relação entre os modelos de gestão que apregoam o reconhecimento da subjetividade e sua prática concreta de manipulação (LINHART, 2000). Não se explicita os problemas de saúde; estes não se reduzem a questões individuais. O que se oculta é uma estrutura de gestão e organização do trabalho que, ao pedir o máximo do trabalhador, lhe oferece o mínimo. (HELOANI, SILVA e PIOLLI, 2012)

A preocupação das políticas de qualidade, seja na empresa, como também nos serviços públicos é com a “melhoria contínua” dos processos atuando nos pontos fracos do sistema. Nesse caso, os controles passam a ser mais rigorosos ainda.

Os resultados das avaliações heterônomas, atreladas à bonificação, vai se constituindo como um jogo que gera a dependência do trabalhador. No entanto, tal jogo vai emergindo como uma armadilha provocada pelo *feitiche* do prazer cuja finalidade é a da captura da subjetividade do trabalhador. Um jogo que leva o trabalhador ao cumprimento cego, e sem reflexão, de exigências e temporalidades exógenas (Silva e Silva Junior, 2011), mesmo sob condições desfavoráveis de trabalho.

Fernando nos relatou que após ter adequado o planejamento escolar à matriz do Saresp e ter tido um bom desempenho nas metas em anos anteriores, com uma excelente bonificação para os professores, revela que, em 2011, apesar de ter obtido um ótimo índice, não recebeu a bonificação esperada. Ou seja, a “*qualidade foi mantida mas não houve bonificação porque a escola e os alunos não subiram na meta estabelecida para aquele ano*”. Esse fato revela o caráter manipulatório e culpabilizador da política de melhoria da qualidade através das metas. A lógica quantofrênica do gerencialismo

(GAULEJAC, 2007) pode ser caracterizada pelo “arrocho” permanente na busca de resultados.

No caso relatado pelo diretor houve plena adesão aos fins estabelecidos pela Secretaria da Educação. No entanto, os resultados obtidos pela equipe escolar foram, ainda que entre os melhores do município, insuficientes para que pudessem receber a bonificação. Os sentimentos de frustração estão relacionados ao fato de existirem variáveis, como a da situação sócio-econômica da população atendida pela escola, que não são controladas pela escola e não são consideradas na avaliação. Em razão disso, a equipe escolar optou em utilizar o SARESP como norteador do trabalho.

De todas as ações do Programa “Compromisso São Paulo”, destacamos o “Programa Escolas Prioritárias”. A ideia recorrente nesse programa é reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado pela intervenção e monitoramento permanentes em 1.206 escolas com maior vulnerabilidade, “tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem, entre eles o desempenho no Saresp 2010”. A prioridade para essas escolas ocorre na formação “continuada de professores, no investimento em infraestrutura, na implantação do programa de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos”. (São Paulo - SEE, 2012a). O objetivo é o de “melhorar o desempenho dessas escolas nas metas do IDESP” levando para elas todos os programas da Secretaria submetendo o trabalho das equipes escolares a uma supervisão e acompanhamento constante.

Claudia ressalta que após não atingir a meta estabelecida a escola onde trabalha passou a ser considerada uma ‘Escola Prioritária’. Em seu depoimento destaca que a escola passou a ser alvo das atenções da Secretaria da Educação. Seu depoimento revela a existência de um processo de *estigmatização* da escola e da perda do sentido na aplicação das medidas adotadas pela secretaria, diante de sua realidade de trabalho. Em seu depoimento, revela as contradições de um programa que pretende a qualidade com a realidade da escola quanto as condições de trabalho, as condições sócio-econômicas dos alunos, a falta de professores e a precarização do trabalho docente. Fica evidente que a exposição da escola, pela publicação de seu desempenho e o pagamento de bônus tem um caráter estritamente punitivo. O Estado, ao mesmo tempo que transfere a responsabilidade do fracasso para as escolas, oculta seu fracasso enquanto articulador da política pública (FREITAS, 2009). Conforme pudemos apurar na pesquisa, a estigmatização das escolas consideradas prioritárias já é uma realidade no sistema. Os

diretores manifestam-se favoráveis à avaliação externa, porém entendem que a singularidade de cada escola precisa ser respeitada.

A exposição permanente a tais esquemas pode levar o diretor, assim como os demais trabalhadores, a desenvolver estratégias de defesa para suportar as situações impostas na organização do trabalho. Com os diretores, considerados como elementos-chave no processo de ‘melhoria da qualidade da educação’, abre um ‘campo fértil’ para o que Dejourns (2001) denominou de ideologia defensiva do realismo econômico, na qual todos os meios podem ser adotados em prol do resultado, da economia e dos objetivos da organização. Abre-se espaço para a violência e para a indiferença, onde sobrevivem os mais competentes e competitivos, constituindo o que ele chamou de ‘banalização do mal’. Outro efeito disso é que a competitividade entre os pares pode vir a dificultar o espaço do diálogo, e da intercompreensão, afetando a possibilidade de criação de um ambiente favorável ao reconhecimento e ao julgamento dos esforços empreendidos pelos sujeitos que são vitais ao processo de construção da identidade. Entendemos, pois, que as relações de trabalho se relacionem a um modelo de avaliação/financiamento que incita competitividade e solidariedade mórbida e que tende a gerar desqualificações e acusações mútuas, agressividade, frustração, adoecimento e estresse. (SILVA; HELOANI, 2009).

A valorização profissional é um dos aspectos centrais do reconhecimento. Há muita frustração, sentimentos de fracasso em torno da questão salarial e do desenvolvimento da carreira. Isso fica muito evidente nas falas dos diretores em relação à Prova do Mérito⁸, aplicada anualmente, como política preferencial de valorização do magistério adotada pelo Governo do Estado de São Paulo. Os diretores entendem, em geral, que esse instrumento não avalia a sua experiência adquirida com os anos de trabalho, seus conhecimentos e seu compromisso com a educação pública e a escola manifestado através da prática diária. Os depoimentos revelam que há muita tensão, conflito, medo, insegurança e ressentimentos relacionados à exposição dos resultados das provas nas regiões e municípios onde trabalham. A expectativa de aprovação e a frustração decorrente da não aprovação, produz efeitos significativos na auto-estima do diretor. A exposição gera insegurança e medo no trabalhador. Ivete revela que a reprovação “mexeu” com ela em razão dos comentários resultantes de sua exposição aos colegas da que atuam na mesma região.

⁸ Lei complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 que Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Essa lei foi alterada pela LC 1143/11.

O que apuramos é que prova vem cumprindo a função de reforço aos processos de individualização e culpabilização do trabalhador. As condições de trabalho, o cotidiano de trabalho, assim como também, a jornada de trabalho intensificada e *extensificada*, são aspectos que certamente contribuem com que os diretores das escolas estaduais paulistas encontrem dificuldades, quando submetidos a esse tipo de avaliação. No entanto, esse processo vai sendo, em alguns casos, “naturalizado” pelos diretores e assimilados como mecanismo para romper com a “*acomodação dos professores*” ou ainda para retirá-los da “*zona de conforto*” dentro do sistema.

Essas medidas gerenciais meritocráticas, atreladas à bonificação e progressão vem se impondo como um paradigma em diferentes sistemas de ensino. O mais relevante é que esses planos de gerenciamento do Estado, inspirados no mercado, vem se constituindo como uma espécie matriz paradigmática para a aplicação e cumprimento dos preceitos legais relativos, por exemplo, à valorização do magistério. Uma questão é o preceito legal e, outra é como os governos interpretam e aplicam tais preceitos, através de suas políticas. Em razão disso, nós verificamos que existe, entre os diretores de escola entrevistados, muita frustração, sentimentos de fracasso em torno da questão salarial e do desenvolvimento da carreira. Os diretores entendem, em geral, que esse instrumento não avalia a sua experiência adquirida com os anos de trabalho, seus conhecimentos e seu compromisso com a educação pública e a escola manifestado através da prática diária. Os depoimentos revelam que há muita tensão, conflito, medo, insegurança e ressentimentos relacionados à exposição dos resultados das provas nas regiões e municípios onde trabalham⁹.

Considerações finais

Nosso propósito foi o de demonstrar as circunstâncias do sofrimento psíquico no trabalho e seu destino dentro do atual esquema organizacional, destacando destaque a importância da psicodinâmica do reconhecimento para a construção da identidade. Partimos do pressuposto de que a construção da identidade e suas metamorfoses, a

⁹ A UDEMO, que é o sindicato que representa os diretores, assim como as demais entidades do magistério público paulista assumiram um posicionamento contrário à prova do mérito. Publicaram vários documentos nesse sentido que foram pesquisados por nós: 1. LC 1097/09: Projeto Matusalém ; 2. A nova "promoção por mérito": você acredita em Papai Noel? ; 3. Você leu a Carta da S.E.? 4. L.C. 1097/09: UDEMO envia ofício à S.E; 5. Professores da UNICAMP respondem ao Secretário e; 6. Serra e educação: a falta de capricho no final. Ver: <http://www.udemo.org.br>

partir do trabalho, é a chave para a compreensão dos aspectos que envolvem a qualidade de vida e a saúde desses profissionais.

Os programas governamentais para melhoria da qualidade da escola e da valorização do magistério, inspirados no gerencialismo empresarial, tem se constituído como um aspecto indutor dos problemas relacionadas a saúde e a qualidade de vida dos docentes. O estudo realizado com os diretores de escola nos permite apontar tendências que servem de referencial para uma compreensão da conformação das relações de trabalho, conflitos e tensões que hoje são verificadas no âmbito de todo o sistema público estadual de ensino de São Paulo.

A elevação da visibilidade dos diretores e das equipes escolares pelo desempenho e comprometimento com os resultados surge carregada de expectativas e frustrações. O estranhamento desses profissionais ocorre em relação ao caráter punitivo e culpabilizador dessa estratégia gerencial. Nos depoimentos observou-se um significativo descontentamento com tal procedimento em função das metas estabelecidas para cada escola, uma vez que estão desconectadas dos dados da realidade e das condições de trabalho com as quais se defrontam cotidianamente.

Sob as relações alienantes da cultura gerencialista o individualismo e a competição passam a pautar as relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Eles produzem a fragmentação do coletivo no trabalho e arrefecendo o potencial crítico e da ação transformadora. O trabalho vai ficando inscrito por uma cotidianidade reprodutora submetendo o trabalhador à lógica da gestão heterônoma de caráter patológico.

O gerencialismo, pelo seu caráter instrumental e heterônomo, segue destacado como um elemento desfavorável aos processos dinâmicos de reconhecimento e intercompreensão no âmbito das escolas e do sistema de ensino. Esses aspectos se tornam centrais para a explicação do atual quadro de saúde no âmbito das escolas e no sistema de ensino.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 536-564, set/dez.2005.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2001.

_____. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, parte I, cap.3, p.127-140, 2004.

_____. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo, FGV/Fundar, 1998.

FELIX, Maria de Fátima. *Administração escolar; um problema educativo ou empresarial*. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos. Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. *Revista APASE*. n. 13. São Paulo, maio de 2012.

_____. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. *Educação e Cidadania*, v.8, n.1, 2009. 17R.59-66.

GAULEJAC, Vincent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Idéias & Letras. 2007.

HELOANI J R e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. *Revista APASE*. n. 13. São Paulo, maio de 2012.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LINHART, Danièle. “O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso”, in *Trabalho & Educação* (NETE), nº 7, jul.-dez./2000, PP. 24-37.

PAGÈS, Max et al. *O poder nas organizações*. São Paulo, Atlas, 1987.

MOTTA, Fernando P. *Burocracia e autogestão*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *Teoria das organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010

PIOLLI, Evaldo. *Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento*. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

SILVA, E.P e SILVA JUNIOR, J.R. Avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na universidade pública. In ROTHEN, JC e BARREYRO, G B (Org). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: XAMÃ, 2011. PP 55-74

SÃO PAULO. SEE. Programa de Escolas Prioritárias. In. <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias>. Acesso em: 15 de Agosto de 2012a.

_____. SEE. Estado lança 10 metas de educação em São Paulo. In <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Acesso em: Junho de 2012b.

_____. SEE. Decreto nº 57.571/2011 de dezembro de 2011 estabelece a composição para o Conselho Consultivo do Programa Educação Compromisso de São Paulo. 2011. 2011d

_____. SEE. Decreto nº 54.682, de 13/08/2009. *Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=157353>. Acesso em: 13/10/2009. (2009 a)

_____. SEE. Resolução SE - 74, de 6/11/2008. *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP*. Disponível em: www.udemo.org.br/Res%2074_08.htm. Acesso em: 13/9/2009. (2009 b)

_____. SEE. *Programa de Qualidade da Escola-PQE: nota técnica*. Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25/8/2009. (2009 c)

_____. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Lei complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009. (2009 d)

_____. SEE, *Proposta Curricular do Estado de São Paulo –História*. São Paulo, 2008 a.p5.

_____. SEE. Estado de São Paulo - Resolução SE -74, de 6-11-2008. estabelece metas de longo prazo para melhoria da qualidade da educação e institui o índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de SP. 2008

_____. SEE. *São Paulo faz escola: caderno dos gestores*. São Paulo, 2008a.

_____. SEE. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: caderno dos professores*. São Paulo, 2008b.

_____. SEE. Lei complementar nº 1078 de 17/12/08. *Institui bonificação por resultados , no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas*. 2008.

_____. SEE. Edição Especial da Proposta Curricular. *Revista do Professor*. São Paulo: IMESP. 2008.

_____. SEE. institui bonificação por resultados , no âmbito da secretaria da educação, e dá providências correlatas. Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

SILVA, E.P; PIOLLI, E e HELOANI, J.R. Adoecimento e autonomia controlada do professor. VIII Encontro Regional da Anpae. Anpae /Campinas. 2012. p. 577-589

_____. Trabalho, reconhecimento e sofrimento: heteronomia, identidade e a saúde do diretor de escola. IX Seminário internacional de la Red Estrado: Políticas educativas para a América Latina. Santiago de Chile, 2012b, s/pg

SILVA, E. P. e; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. Campinas, *Revista HISTEDBR*, n.33, p.207-227, mar. 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática. 1980.

UDEMO. LC 1097/09: Projeto Matusalém. In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012

_____. A nova “promoção por mérito”: você acredita em Papai Noel? ; In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012

_____. Você leu a Carta da S.E.? In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012

_____. L.C. 1097/09: UDEMO envia ofício à S.E; In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012

_____. Professores da UNICAMP respondem ao Secretário In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012

_____. Serra e educação: a falta de capricho no final. Ver: <http://www.udemo.org.br> . In.www.udemo.org.br. Acesso em: 13 de junho de 2012