



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17889 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT09 - Trabalho e Educação

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PERFORMATIVIDADE NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Gleyce Kelly dos Santos Leão - Fundação Joaquim Nabuco

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PERFORMATIVIDADE NO ESTADO DE PERNAMBUCO

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar resultados parciais de uma pesquisa concluída em 2023, que trata da construção da subjetividade docente no contexto da governamentalidade neoliberal. O texto a seguir pretende elaborar reflexões acerca do trabalho docente diante *cultura do terror*, no fenômeno conhecido por performatividade, no estado de Pernambuco, para assim compreender como as percepções acerca do trabalho do professor são reconstruídas a partir desse discurso.

Na realidade brasileira consolida-se desde a década de 1990, uma *vantagem de verdade* da *educação de qualidade*, aferida pelas grandes avaliações de desempenho, que por sua vez, fazem parte do discurso mais amplo do neoliberalismo. Essas regulações transitam transnacionalmente em escala global e encorpa o que conhecemos hoje como a Nova Gestão Pública (NGP) (Marques, 2020; Anderson, 1995).

No cerne do discurso está a disputa em torno da significante *qualidade da educação* que, nesse caso, passa a significar os bons resultados nas avaliações. Esses exames acabam estabelecidos como parâmetros que atestam a eficiência (ou não) dos sistemas educacionais.

Na prática, essas diretrizes são responsáveis pela precarização do trabalho em

detrimento dos lucros. O trabalho docente é uma das vertentes dessa totalidade precarizada, que acaba condicionada ao produtivismo, que se consolidou enquanto modo de fazer do processo educacional (Isobe; Pedrosa, 2019).

A lógica da performatividade (Ball, 2002) age enquanto reguladora de escolas e professores, que têm suas subjetividades reconstruídas por tecnologias de monitoramento e controle a partir da lógica das avaliações, que estimulam a competição e são instrumentos de responsabilização. Para além das consequências sobre o fazer docente, esse discurso incide diretamente sobre as percepções que os docentes carregam sobre o próprio trabalho.

Em suma, a partir de uma pesquisa metodologicamente qualitativa (Yin, 2016), com dados construídos de forma virtual no período de agosto a outubro de 2022, a partir de uma amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), foram realizadas seis entrevistas narrativas em profundidade (Félix, 2021) com docentes de português e matemática, analisadas com aproximações da perspectiva da análise do discurso (Foucault, 1996).

Considerando esses aspectos, a problemática proposta estabelece uma triangulação teórica entre as o *trabalho docente*, a nova gestão pública e a percepção de docentes pernambucanos acerca do próprio trabalho, de modo a compreender como esse discurso incide sobre a construção da subjetividade laboral desses trabalhadores.

2 TRABALHO DOCENTE DIANTE DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

A década de 1980 é marcada pela gestação de uma reforma ideológica na direção do neoliberalismo, que trouxe consigo uma série de transformações políticas e sociais a partir da lógica do Estado mínimo, permeado pela livre concorrência e orientado pela privatização, competição e eficiência. A longo prazo, esse discurso se interpõe no senso comum enquanto uma vontade de verdade de *única alternativa possível* para suplantar as crises econômicas e sociais (Gentili, 1996).

Essa nova configuração política, além de remodelar a opinião pública sobre o Estado, também tensiona os meios de ação do próprio Estado. Como consequência imediata, as políticas se afastam do objetivo de garantir direitos sociais e dignidade humana, passando a ser usadas como investimento em capital humano (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021).

Sob a égide das transformações neoliberais diversas reformas gerenciais foram direcionadas para as diretrizes das políticas educacionais, sob o discurso de melhoria da *eficiência* na gestão, quase sempre a partir da diminuição da interferência estatal e aumento da concorrência.

É nesse ponto que o neoliberalismo se encontra com as políticas educacionais, uma vez que pela lógica do capital humano os gastos com direitos sociais são percebidos como investimentos para melhoria da produtividade. Essa ideia é

incutida no senso comum e se apresenta como uma realidade inexorável. Seguindo essa lógica, a educação se direciona para o mercado de trabalho e está diretamente relacionada à melhoria das qualidades técnicas individuais e por conseguinte da produtividade e dos rendimentos.

Esse é o *background* de desenvolvimento e consolidação da nova gestão pública, que incute na gestão do Estado a lógica do privado (Marques, 2020). Sendo assim, o novo paradigma que assola as diretrizes das políticas educacionais é orientado pelo mercado, gestão e performatividade (Ball, 2001). Por um lado, os atores privados visam o lucro e difundem seus códigos culturais por meio de propostas curriculares. Por outro lado, a educação é tratada como mercadoria e inserida no mercado global com a oferta de produtos e serviços.

Ao propor uma discussão que entrelaça a NGP e o trabalho docente, estamos pensando a partir do contexto de reestruturação do trabalho do professor diante do discurso neoliberal, reestruturação essa que tem como fundamento a desvalorização e desqualificação do ser e do fazer docente (Oliveira, 2015).

A figura do professor é despersonalizada a partir das regulações das políticas nacionais que embasam essa reestruturação. Essas transformações repercutem ainda na autonomia docente, que passa a ser cerceada pelas exigências da corrida por galgar resultados em grandes avaliações. O prisma de exigências se torna diverso a partir do momento que cabe ao docente desempenhar papel de conciliador, planejador e até mesmo psicólogo. Esse cenário encaminha para a desprofissionalização, ou ainda perda de identidade laboral (Oliveira, 2004).

Como resultado, essas políticas de gestão funcionam como reguladores de escolas e professores, que encontram-se cercados por tecnologias de monitoramento e controle. As consequências encaminham para cerceamento da autonomia de trabalho desses professores e alterações sobre o fazer pedagógico, que por conseguinte impactam na construção das suas subjetividades.

Um outro aspecto marcante tange às recompensas financeiras, que são usadas na forma de bonificações a partir do cumprimento de metas. É delegado aos professores um papel central na *corrida das avaliações de desempenho* em busca de bônus financeiros, funcionando na prática como “a incorporação de lógicas capitalistas na gestão da escola pública”, a partir de estratégias coercitivas de convencimento.

Assim, a partir da reestruturação advinda da NGP, além da elasticidade da carga horária, o trabalho docente passa por contenções salariais que são compensadas com bonificações oferecidas a partir de metas cumpridas e relacionadas aos resultados alcançados (Oliveira, 2018).

Para o trabalho do professor esse contexto cria a demanda por processos de subjetivação para internalizar os novos padrões das políticas educativas, adaptando-se a esse ambiente *mercadológico* e *competitivo* dotado de ferramentas reguladoras que monitoram e controlam professores, a partir de um discurso que molda a forma de ser, estar e ensinar (Hypólito, 2011).

As subjetividades docentes no contexto da nova gestão pública passam a ser reconstruídas e modificadas pela *cultura do terror*, no fenômeno conhecido por performatividade. A performatividade é uma das principais tecnologias gerencialistas, que age diretamente sobre o trabalho do professor.

Compreendemos, nos termos de Ball, a performatividade como um modo de regulação que funciona a partir do estabelecimento de metas de desempenho, críticas, comparações e avaliações para controle, atrito e mudança. Na prática, isso implica na criação de parâmetros comparativos que tornam-se modelo de desempenho profissional e são adotados como sinônimo de sucesso educacional, vistos assim como objetivo a ser alcançado (Ball, 2006).

Esse movimento transforma os professores em agentes centrais do sucesso ou do fracasso escolar, desconsiderando qualquer outra variável que possa existir nas teias de relações que compõem os sistemas educacionais. Assim, aos professores resta a internalização desses valores em que todos os vieses de sua profissão estão ligados ao desempenho, e cabe a ele próprio a busca por acrescentar valor sobre si, produzir mais e viver sob uma lógica de cálculos, metas e comparações na busca por padrões inalcançáveis de desenvolvimento.

A consequência direta da consolidação desse discurso é a culpabilização de professores em contraste com a *desresponsabilização* do Estado por uma educação pública de qualidade. Em suma, a difusão da crença que os problemas na educação se assentam nos professores que não ensinaram os conteúdos de *forma adequada*, ou seja, no nível microssocial. Esse é um dos tentáculos que sustenta a responsabilização de docentes. Trata-se de um processo que reduz grandes questões e desafios da educação a questões meramente técnicas e gerenciais (Freitas, 2012).

Esse é um sistema atroz para com escolas e, principalmente, professores. Assenta o trabalho docente sobre uma lógica de responsabilização e competitividade, em que se estabelece como padrão uma corrida constante em busca de resultados melhores e alçar maiores posições em quadros nacionais e internacionais, deixando as condições de trabalho em segundo plano.

3 PERCEPÇÕES DE TRABALHO A PARTIR DE DOCENTES DE PERNAMBUCO

Na mesma direção das diretrizes supranacionais, as políticas educacionais em Pernambuco, desde a década de 1990, seguem os rumos da nova gestão pública. Mas foi somente a partir de 2007, com o governo de Eduardo Campos do Partido Socialista Brasileiro, que a educação pernambucana passou a atender a Política de Responsabilização Educacional, com a criação de um sistema próprio de avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), nos mesmos padrões do exame nacional, o IDEB (Oliveira; Vieira, 2014).

Nesse momento, é criado também o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), uma bonificação em dinheiro para docentes que cumprem as metas exigidas pelas Gerências Regionais de Educação (GRE) para as unidades escolares. Trazer a

recompensa financeira é uma das ferramentas coercitivas para estabelecimento de uma *vontade de verdade* que interpela os sujeitos a partir do convencimento.

No caso de Pernambuco, as avaliações são parte do resultado do IDEPE que se assemelha ao exame nacional, funcionando a partir da combinação de resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) nas disciplinas de português e matemática e do fluxo escolar (média de aprovações). Opera como um sistema avaliativo regional, para atestar a - pretensa - qualidade da educação no estado, sendo recompensado pelo BDE.

Nas narrativas das professoras de português e matemática entrevistadas ao longo do nosso processo de construção de dados destacamos as variáveis do desconforto e da frustração, que se revelam como bases fundamentais nas percepções que as professoras constroem sobre o próprio trabalho. Ao longo das entrevistas, elaboramos algumas questões diretas sobre os significados que rodeiam a percepção das nossas interlocutoras sobre o “ser docente”. Trata-se de destacar as *experiências* e os *sentidos* que essas professoras atribuem sobre as realidades que vivenciam.

Na tentativa de perceber os entrecruzamentos dessas narrativas, elencamos dois *sentidos* atribuídos ao *ser e fazer do professor* ao longo das narrativas.

O *primeiro sentido* diz respeito à **IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR**. Essa é uma unanimidade para as professoras entrevistadas e aparece em um amplo espectro de significados que elucidam a relevância dessa função social.

O trabalho realizado por essas professoras é descrito então como fundamental para fomentar a busca dos discentes por conhecimento, uma vez que carrega grande relevância social, *como uma ponte “entre a vida na escola e a vida depois da escola”, em direção a “um maior conhecimento”,* nas palavras de uma de nossas interlocutoras.

No mesmo sentido, uma das professoras entrevistadas, ao narrar sua trajetória e as percepções sobre o trabalho que exerce, relata uma transformação gradativa desse olhar sobre si. Ela afirma que inicialmente enxergava seu trabalho com vergonha e atualmente consegue enxergar sua importância e o tamanho da função social que exerce.

É interessante notar aquilo que, nos termos de Ball, aparecem como as *subjetividades da mudança e subjetividades em mudança* (Ball, 2002), que proporcionam uma reinterpretação de si e do trabalho a partir das transformações laborais das experiências, bem como do próprio sistema educacional.

Vale salientar que o discurso em torno da subjetividade docente, quando fundamentado a partir de um discurso neoliberal e em torno das avaliações, é determinante na remodelação da subjetividade docente. Ainda assim, essa não é uma via de mão única recebida de forma passiva, uma vez que os movimentos de resistências permitem a atribuição de novos sentidos à prática escolar.

O *segundo sentido* das professoras sobre o *ser docente* consiste na atribuição do papel de **FORMAR OUTROS SERES HUMANOS**. Essa é uma fala recorrente e que confere ao

trabalho do professor o papel de semear valores. Algumas falas ilustram a ligação direta estabelecida entre o trabalho docente e a difusão de valores. Alguns exemplos são observados quando se conecta a função principal do professor em fomentar valores de empatia, respeito às diferenças e tolerância.

É importante demarcar que os sentimentos descritos atribuem a função principal do trabalho docente o papel de preencher uma lacuna psicossocial para além dos muros da escola. Essa acepção elucida na prática um efeito da reestruturação do trabalho docente. Isso porque essa colocação permite desvelar a multiplicidade de funções que assume o trabalho docente na realidade escolar. Os efeitos dessa multifunção, a longo prazo, podem acarretar em frustrações que sedimentam a desprofissionalização, perda da identidade profissional (Oliveira, 2018).

Destacamos ainda o papel da *afetividade* enquanto norteador das relações no ambiente escolar. Esse aspecto se desenvolve nos vínculos de sala de aula a partir da prática do *acolhimento* e do *cuidado*. Essa afetuosidade é pontuada em todas as oportunidades como um aspecto inerente ao exercício do trabalho e que *transpassa o ser docente*, ou seja, como sendo algo intrínseco aquela função.

A afetividade aparece nas falas das professoras em diversos momentos e com várias faces. Surgem sempre em diálogo com as narrativas de acolhimento, aproximação, carinho e cuidado, inclusive sendo usada como estratégia para gestão da sala de aula, na busca por criar laços de humanidade para uma relação tradicionalmente hierárquica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o arcabouço teórico desenvolvido, é possível concluir que o discurso neoliberal, ao longo das últimas décadas, se consolidou enquanto grande balizador das diretrizes das políticas educacionais, de forma transnacional. Esse discurso cria um contexto de reestruturação do trabalho docente, que perpassa a desprofissionalização e dissolução de suas identidades laborais (Oliveira, 2015).

As políticas gerencialistas e de performatividade funcionam como reguladoras dos ambientes escolares e do trabalho docente, que passam a basear seu trabalho na correspondência a esse discurso. Na realidade do trabalho docente em Pernambuco, percebemos a ratificação desses padrões, uma vez que o IDEPE cria uma *corrida* em prol dos resultados nas avaliações de desempenho, como prerrogativa para ganhar o BDE - que para além de bonificação, deveria existir enquanto valorização do trabalho do professor.

Considerando as narrativas docentes, é possível concluir que as percepções das professoras entrevistadas revelam indícios sobre a construção do trabalho docente na realidade Pernambucana, que tem suas subjetividades atravessadas pelo discurso neoliberal da nova gestão pública. O discurso em torno da percepção dos professores sobre o próprio trabalho revela dois pontos fundamentais na subjetividade docente: primeiro é a *importância da função social do professor* enquanto o segundo consiste na *afetividade como categoria chave nas relações*

laborais.

A importância da função social do professor é uma pontuação recorrente que está relacionada com uma vontade de verdade no que diz respeito a importância da educação. Muito embora ela não se reflita em excelente remuneração, mas ainda goza de algum *prestígio social*. Já a afetividade indica uma possibilidade, uma abertura ao querer bem como forma harmônica de gestão de sala de aula (Freire, 2002).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **PÓS-NEOLIBERALISMO: AS POLÍTICAS SOCIAIS E O ESTADO DEMOCRÁTICO**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, p. 9-23, 1995.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **CADERNO CRH**, v. 34, p. e021020, 2021.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. **METODOLOGIAS DE PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ORDEM DO DISCURSO**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 33, p. 379-404, 2012.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: SILVA, T.T.da; GENTILI, P. (org.). **ESCOLA S. A.: QUEM GANHA E QUEM PERDE NO MERCADO EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO**. CNTE: Brasília DF, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; PEDROSA, Neide Borges. **IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO TRABALHO DOCENTE**. Campina Grande: Realize, 2019.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **REVISTA DA FAEEDBA-EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, 2014.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **TEMÁTICAS**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

YIN, Robert K. **PESQUISA QUALITATIVA DO INÍCIO AO FIM**. Penso Editora, 2016.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; nova gestão pública; performatividade; Pernambuco.