

A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo

Luci Praun* ; Chizlene Batista** e Simone Machado***

Resumo:

Este artigo aborda os impactos de políticas públicas implementadas na rede estadual de ensino de São Paulo e, mais especialmente, suas repercussões na rotina escolar e na atividade docente. Entre os diferentes projetos desenvolvidos pelo governo estadual, destacaremos o Programa Gestão em Foco / Método de Melhoria de Resultados (MMR), realizado experimentalmente em 2016 e disseminado pela rede no ano seguinte. A pesquisa qualitativa acompanhou o processo do MMR entre 2016 e 2018 em cinco escolas. Ao fazê-lo, buscou descrever e explicar as repercussões dessas medidas no cotidiano da escola ao incidirem tanto no *sentido da docência* como na *saúde* desses profissionais.

Palavras-chave: Neoliberalismo e educação; precarização do trabalho; trabalho e saúde; saúde dos/as professores/as.

The rhetoric of efficiency and the burden of work: teaching in the public network of the state of São Paulo

Abstract:

This article discusses the impacts of public policies implemented in the state school system in São Paulo and, more especially, their repercussions on school routine and teaching activity. Among the different projects developed by the state government, we will highlight the Management in Focus Program / Results Improvement Method (RIM), carried out experimentally in 2016 and disseminated throughout the network the following year. Qualitative research followed the RIM process between 2016 and 2018 in five schools. In doing so, it sought to describe and explain the repercussions of these measures on the school's daily life, as they affect both the teaching and the health of these professionals.

Keywords: Neoliberalism and education; precarious work; work and health; health of teachers.

* Doutora em Sociologia. Professora adjunta da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil. End. eletrônico: lupraun@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-4386-324X>

** Cientista Social pela Universidade Metodista de São Paulo. End. eletrônico: xislenecs@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3877-3618>

*** Cientista Social pela Universidade Metodista de São Paulo. End. eletrônico: sijema@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3142-4573>

Introdução

As professoras e professores de educação básica compõem parcela expressiva da classe trabalhadora brasileira. Os dados nacionais, apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), indicam que este segmento, em 2018, era composto por 2,2 milhões de docentes. O estado de São Paulo, no mesmo ano, se considerados estabelecimentos de ensino públicos e privados vinculados à educação básica, comportava 475 mil postos de trabalho ocupados e diretamente relacionados ao magistério (INEP, 2018).

Tanto nacionalmente como no estado de São Paulo essa é uma categoria profissional majoritariamente composta por mulheres. No país as professoras representam 79,95% da categoria. Em São Paulo, elas ocupam 81,98% dos postos de trabalho (INEP, 2018).

Quando destacado apenas o universo da rede pública estadual de ensino, foco deste artigo, os números mantêm-se expressivos, ainda que a quantidade de docentes da rede tenha decrescido significativamente nos últimos anos. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em setembro de 2019, a rede estadual contava com pouco mais de 188 mil docentes em atividade no ensino básico¹. Cinco anos antes, em novembro de 2014, somavam pouco mais de 250 mil².

Os números gerais da categoria, entretanto, não são capazes de revelar o conjunto de contradições e tensões que tecem o cotidiano da escola e o trabalho destas/es professoras/es. Alguns minutos de conversa com docentes da rede pública do estado de São Paulo são capazes de trazer à tona parte dos sentimentos compartilhados pela categoria: impotência frente às mudanças que vêm sendo impostas à escola e à rotina da atividade docente, queixas quanto à profunda precariedade do trabalho, e um intenso sentimento de desvalorização social e esvaziamento do sentido do trabalho.

Também cada vez mais visíveis são os indicadores relativos a afastamentos do trabalho com licenças relacionadas a problemas de saúde, com os diagnósticos de transtornos mentais e comportamentais figurando como principal causa de afastamento de docentes das salas de aula. Em 2018, conforme os dados obtidos junto à SEE-SP³, esses diagnósticos estiveram relacionados a 44,28% dos casos

¹ O ensino básico brasileiro, conforme a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/EN – compreende três etapas de formação acadêmica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

² Dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo obtidos em base à Lei de Acesso à Informação.

³ Dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo obtidos em base à Lei de Acesso à Informação.

periciados que geraram licenças, resultando em 55,99% dos dias de afastamento de professores de suas atividades profissionais.

No mesmo período, observa-se que a segunda maior causa de afastamentos por problemas relacionados à saúde são as doenças osteomusculares, cujo desenvolvimento está, conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2012), prevalentemente relacionado às condições e situações de trabalho. Em 2018, estes diagnósticos figuraram em 18,73% das perícias realizadas que se desdobraram em afastamentos. As doenças osteomusculares foram responsáveis por 15,55% dos dias de licença concedidos aos professores e professoras da rede no período. O olhar sobre estes casos deve considerar os diferentes estudos que apontam para correlações entre desenvolvimento de enfermidades do sistema musculoesquelético (LER/Dort) e desenvolvimento de sofrimento e enfermidade mental (Seligmann-Silva, 2007; Maeno, 2011; Salerno et al., 2011; Praun, 2016, entre outros).

Sintomáticos são também os indicadores relativos a pedidos de exoneração. Em 2016, entre janeiro e maio, 1.671 professores da rede estadual de ensino deixaram seus cargos públicos. A média mensal do período, de 334 exonerações, superou em 9% a registrada, nos mesmos meses, em 2014 (Arcoverde, 2016).

Naquele ano, 2016, os salários recebidos variavam entre R\$1.565,19, para jornadas de 24h semanais, e R\$2.257,84, para jornadas semanais de 40 horas⁴. Os patamares salariais de ingresso para as respectivas jornadas, entretanto, também não dão conta da complexidade dos fios que tecem as relações de trabalho na rede estadual de ensino e tampouco podem ser considerados para o conjunto da categoria, marcada pelas contratações temporárias e eventuais.

É diante deste cenário que se inserem as reflexões propostas por este artigo. Os indicadores, preliminarmente apontados nesta introdução, encaminham nossos olhares para as condições e situações de trabalho às quais se encontra submetida essa categoria. Entre os diferentes projetos desenvolvidos pelo governo local na área da educação, será destacado o Programa Gestão em Foco / Método de Melhoria de Resultados (MMR), implantado experimentalmente a partir de 2016, acompanhado pelas pesquisadoras entre 2016 a 2018 a partir de seu desenvolvimento em cinco escolas da rede, e atualmente em fase de disseminação para o conjunto das escolas. A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se descrever e explicar as repercussões dessas medidas, decorrentes de outras adotadas ao longo de mais de duas décadas e meia pelo governo estadual, no cotidiano escolar e no trabalho dos professores. Ao fazê-lo, buscou-se evidenciar as incidências dessas políticas no *sentido da docência* e na *saúde dos e das professoras*.

⁴ Em 2019, para 40h/s, o piso de ingresso era de R\$ R\$ 2.585,00.

A escola neoliberal

Christian Laval (2018), ao tratar sobre as transformações que vêm atingido as escolas dos diferentes países desde os anos 1980-90, observa, por um lado, o caráter sistêmico das mudanças, por outro, seu sentido histórico, associado às características assumidas pelo capitalismo, marcado pela ascensão do neoliberalismo e suas expressões globais, locais e cotidianas.

Ao avançar sobre os portões das escolas, a dinâmica neoliberal rompeu parte importante das barreiras que ainda se interpunham à plena submissão da educação às injunções do mercado. A escola, conforme Laval (2018, p. 41), tem se convertido em espaço de produção de “assalariados adaptáveis” às demandas de um mercado cujas transformações foram, desde os anos 1980, aceleradas. Conhecimento e valores profissionais, antes pensados em termos de longo prazo, volatizaram-se em meio à exacerbação da concorrência, à incorporação acelerada de tecnologia aos processos de trabalho, às incertezas de um mercado ávido por romper com o que se passou a denominar, em referência às diferentes dimensões da vida social, como “rigidez” (Antunes, 2010, 2018; Sennett, 2006; Laval, 2018).

Tal premissa, considerada inclusive em sua dimensão psíquica, tem arrastado a escola para o centro de um processo que, “em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida” (Laval, 2018, p. 39), vem alterando profundamente as características e sentidos das relações pedagógicas que se desenvolvem na escola. A escola, sobretudo aquela destinada à classe-que-vive-do-trabalho⁵, vem convertendo-se em espaço essencialmente voltado à formação para inserção individualizada, flexível e precarizada no mercado de trabalho.

No Brasil, essas mudanças tiveram como marco importante o ano de 1996, momento em que o país se encontrava sob o primeiro mandato presidencial de Fernando H. Cardoso. Foi nesse contexto que, em meio a uma conjuntura favorável às reformas neoliberais, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/EN nº 9.394 – cuja versão final passou a incorporar concepções que se desdobraram de diretrizes desenhadas, desde o início dos anos 1990, nos encontros e conferências promovidas por diferentes organismos internacionais e regionais, entre eles, o Banco Mundial (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). (Frigotto, Ciavatta, 2003; Oliveira, 2004; Saviani, 1997)

⁵ Expressão utilizada por Antunes (2010, 2018) que objetiva articular as distintas formas assumidas pelo trabalho na atual fase do capitalismo e suas repercussões na morfologia da classe trabalhadora.

As reformas passaram a inserir, tanto por meio da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda na década de 1990, do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, assim como de outros projetos específicos, desenvolvidos nas esferas estaduais e municipais, concepções e mecanismos que viriam a alterar profundamente o ambiente escolar e a atividade docente.

Dessa forma, portanto, na década seguinte à promulgação da LDB, passam a ocupar lugar de destaque na gestão escolar os instrumentos de mensuração e estabelecimento de metas relativas à produtividade e à “qualidade” da educação oferecida, sobretudo, nas escolas públicas, em âmbito nacional. Compõe esse intento, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se desdobra em dois outros instrumentos avaliativos externos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), (Brasil, 2005). O primeiro instrumento, SAEB, tem como foco avaliar as “gestões dos sistemas educacionais”. O segundo, também denominado como “Prova Brasil”, avalia “cada unidade escolar”. Ambos, agregados aos dados do Censo Escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em vigor desde 2007 (INEP).

Mudanças globais, laboratórios locais

Em consonância com as políticas adotadas em âmbito nacional, o Governo do Estado de São Paulo instituiu, a partir de 2008, o Programa Qualidade da Escola, que também se traduziu na constituição de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Este índice, obtido a partir do cálculo do resultado dos estudantes da rede nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pela taxa média de estudantes aprovados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio, remete a outro mecanismo adotado na rede estadual desde 1997: *o regime de progressão continuada*⁶. Bastante criticado tanto por pais como por professores, o sistema de progressão continuada impactou diretamente na identidade docente, colocando em xeque sua competência profissional.

Como parte deste processo, também em 2008, o governo estadual lançou o ‘Programa São Paulo Faz Escola’, voltado a padronizar o currículo formativo, associando-o à produção de material didático apostilado disponibilizado tanto para professores como para o conjunto dos estudantes da rede. No ano seguinte, com a Lei Complementar 1.093/2009, novas alterações nas formas de contra-

⁶ Cf. Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 9/97 e Resolução SE 53, de 2 de outubro de 2014.

tação dos docentes ampliaram a precarização e flexibilização contratual, com forte repercussão na categoria, fragmentada em diferentes vínculos de trabalho, recolhimento previdenciário, e acesso a direitos.

Em 2013, mais uma iniciativa foi adotada em parte das escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: o ‘Programa de Ensino Integral’, que é um desdobramento do ‘Programa Educação – Compromisso de São Paulo’⁷, instituído em 2011. Aplicado em escolas do ensino fundamental e médio, o ‘Programa de Ensino Integral’ fundamentou-se em normas específicas de gestão, conteúdo curricular e planejamento pedagógico.

No que diz respeito ao corpo docente, o processo seletivo passou a ser de responsabilidade da direção da escola. Esta, por sua vez, cumpridas as exigências de tempo mínimo de magistério (três anos), vínculo efetivo com a rede e titulação, avalia o candidato a atuar na escola de Ensino Integral a partir de dois critérios: assiduidade ao trabalho, a ser comprovada por documento emitido pela escola de origem, e demonstração de competências para atuar no modelo pedagógico e de gestão das unidades vinculadas ao Programa⁸. Quando aprovados no processo seletivo, estes docentes, com carga horária integral (40h), passam a ser submetidos a avaliações de desempenho regulares, das quais participam também os estudantes, e que podem se desdobrar no desligamento da escola, conforme Decreto 59.354, Art. 2º, §11, “a qualquer tempo, caso não correspondam às expectativas de atuação no programa”. (São Paulo, 2013).

Venco (2019, p.3), ao analisar o conjunto de Portarias e Resoluções que estabeleceram formas de contratação de docentes na rede estadual, constata a presença histórica e recorrente de normas marcadas pela flexibilidade e precariedade, permissivas à incorporação na categoria, como celetistas, de professores ainda sem a formação profissional concluída. Tais mecanismos, observados desde o fim da década de 1960, passam a assumir relevância particular na década de 1990. Entre 1999 e 2005 os professores não efetivos compunham a maioria do quadro docente do estado de São Paulo. Em 2019, estes docentes, não efetivos, ocuparam 39,40% dos postos de trabalho da rede estadual.

O levantamento referente às últimas duas décadas, realizado por Venco (2019), evidencia os longos períodos em que os não efetivos compuseram a maioria do corpo docente, a exemplo do período entre 1999 e 2005, assim como o ano de 2013⁹. Em outros momentos esse percentual manteve-se oscilando entre os 49,47%, em 2012, e os 42,10%, em 2015, para nos anos seguintes manterem-se

⁷ Cf. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

⁸ Cf. Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016.

⁹ Não efetivos em novembro de: 1999 (72,87%); 2000 (57,46%); 2001 (58,63%); 2002 (60,31%); 2003 (60,49%); 2004 (58,23%); 2005 (53,71%); 2013 (51,78%), (VENCO, 2019).

próximos, ainda que abaixo, dos 40%¹⁰. No entanto, a redução do percentual de não efetivos, longe de refletir uma política de ampliação do quadro de efetivos, alinha-se ao impacto das medidas adotadas pelo governo local e sua incidência, redutora, no quadro geral de docentes da rede pública estadual.

Entre essas medidas, destaca-se a Resolução SE 2, de 8 de janeiro de 2016, que institui a ampliação do número estudantes por classe do EJA, de 40 para 45, e estabelece a possibilidade de ampliação para todas as classes, inclusive do EJA, na ordem de 10%, impactando assim o quadro e trabalho docente, intensificado.

Por outro lado, a ‘progressão continuada’, mencionada anteriormente e tema recorrente nas queixas dos docentes da rede, opera no âmbito do que Seligmann-Silva (2007, p. 477) denomina como “*degradação de ordem ética*” provocada pela mudança “de valores e imposição de desvalores”. No caso dos professores da rede estadual, tal procedimento, imposto e alicerçado em um conjunto de métricas e dispositivos de controle, além de chocar-se frontalmente com a noção de fazer bem feito, presente no sentido do trabalho docente, contribuiu para esgarçar e minar um laço fundamental do processo de ensino-aprendizagem: aquele tecido pela cumplicidade e confiança da relação professor-aluno na construção do conhecimento.

Programa Gestão e Foco / Método de Melhoria de Resultados

Em 2016, de forma experimental, mais um instrumento de gestão passou a ser executado pela SEE-SP: o ‘Programa Gestão em Foco’¹¹, do qual se desdobra o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Voltado para o ensino fundamental e médio, inicialmente adotado em 77 escolas da Diretoria de Ensino Leste-4, o MMR foi expandido, em 2017, para 1082 escolas da rede paulista e encontra-se em processo de disseminação para o conjunto das unidades.

Os objetivos do Gestão em Foco/MMR alinham-se às diretrizes dos demais programas desenvolvidos pelo governo do estado ao longo das últimas duas décadas e meia. Voltados à obtenção de indicadores de suposta qualidade do ensino, expressos na perspectiva do governo local nos resultados do IDESP, utiliza-se de outros dois instrumentos de avaliação padronizados: a Avaliação de Aprendizagem em Processo (APP)¹² e a Avaliação Diagnóstica Complementar

¹⁰ Não efetivos em novembro de: 2016 (39,95%); 2017 (38,39%); 2018 (36,18%). Em setembro de 2019, 39,40%.

¹¹ Cf. descrição da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>>

¹² Cf. descrição da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, “O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes”, disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>

(ADC), ambas compostas por questões de língua portuguesa e matemática, estando a primeira, organizada, em base ao “conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, e a segunda constituída em referência às “habilidades” exigidas pelos instrumentos de avaliação nacional.

O programa guarda ainda uma outra particularidade: a inserção de consultoria vinculada à empresa privada Falconi Consultores e Associados, subcontratada pela organização não-governamental Associação Parceiros da Educação¹³.

Os ‘consultores’ da Falconi Associados, com formação na área da administração, têm contribuído na elaboração de materiais que circulam entre os docentes da rede e atuam diretamente junto aos dirigentes de ensino. Estes, por sua vez, reproduzem as orientações recebidas, focadas nos processos de gestão da escola e na reorientação da atividade docente, junto aos supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos. A premissa é reorganizar a escola a partir de alterações no trabalho docente, o que coloca como centro da questão o sentido do trabalho desses professores e as formas adotadas para avaliá-lo.

O MMR representa uma acentuação da padronização de procedimentos e do controle da atividade docente. Sua disseminação, a partir de 2017, ocorre concomitantemente à expansão do ‘Programa Ensino Integral’, mencionado anteriormente, à reforma do Ensino Médio, em curso, e à aprovação e início da vigência da reforma trabalhista¹⁴. Seu desenho tem origem e, portanto, assemelha-se bastante, nos modelos de gestão ancorados nos princípios de ‘melhorias contínuas’ e ‘qualidade total’. Incorporados ao cotidiano das corporações privadas de forma sistêmica a partir dos anos 1980, esses sistemas de gestão do trabalho e da produção, de inspiração toyotista, operam no sentido de flexibilizar o trabalho ao máximo, ampliando, por meio da instituição de avaliações de desempenho regulares e metas progressivas, a produtividade e intensidade a atividade laboral. Nos anos 1990, tais práticas começam a se disseminar no interior de empresas e repartições públicas, trazendo para o universo do serviço público um conjunto de instrumentos de gestão voltados a dotar de competitividade cada unidade pública, esvaziando paulatinamente suas funções sociais.

O receituário adotado pelo governo paulista para a educação pública caminha nesse sentido. Parte da métrica e controle de resultados proporcionados pelos instrumentos de avaliação, adotando ‘técnicas’ de suposto aprimoramento

¹³ Empresas como Banco Itaú e institutos como a Fundação Lemann, Consulado dos E.U.A. e Conselho Britânico, entre tantos outros, compõem a lista de parcerias da Associação Parceiros da Educação.

¹⁴ A reforma trabalhista ampliou de forma substancial os dispositivos voltados à flexibilização das relações de trabalho. Coadunada com a ideologia do empreendedorismo, bastante presente nas escolas da rede, incidiu de forma importante no nível e composição dos empregos, ampliando a informalidade e precarização do trabalho (Antunes; Praun, 2019).

da gestão das salas de aula e da escola a partir de oito etapas: 1) Conhecer o problema; 2) Quebrar o problema; 3) Identificar a causa; 4) Elaborar um plano de melhoria; 5) Implementar; 6) Acompanhar os resultados; 7) Corrigir os rumos; 8) Registrar e disseminar boas práticas. O desenvolvimento dessas etapas entrelaça-se à instituição de processos de Avaliação de Desempenho, Gestão por Competências, Governança e Gestão da Mudança (Falconi; SEE-SP, 2019).

A força ideológica desse tipo de instrumento, conforme salienta Gaulejac (2007, p. 65), está, contraditoriamente, na capacidade de quantificar processos que não podem ser reduzidos à quantificação: “No mundo da racionalidade formal, todas as variáveis não mensuráveis são, de início, colocadas a parte e, depois, de fato, eliminadas”. As mensurações e indicadores ‘objetivos’ que compõem formulários e alimentam planilhas tendem a favorecer a construção, ao menos do ponto de vista imediato, de uma falsa sensação de objetividade, associada a uma também falsa percepção de neutralidade e, portanto, de verdade inquestionável. O dado quantitativo, isolado, opera no sentido de construir sensações que remetem ao tratamento justo, meritocrático, equivalente ao esforço dedicado por cada um dos envolvidos. Funcionam, tanto na iniciativa privada como no setor público, como alavancas para ampliação da produtividade e intensidade do trabalho, disseminando entre os indivíduos e locais de trabalho a dinâmica da competição.

A etapa destinada a “conhecer o problema”, esvaziada pela própria metodologia do instrumento de gestão, vai então direcionando todos os demais procedimentos para cercar a atividade do docente. Nela encerram-se as causas a serem identificadas, as possibilidades de “melhoria”, a capacidade de obtenção de “resultados favoráveis” e seus contínuos aperfeiçoamentos, a serem compartilhados para os demais como expressão das “boas práticas pedagógicas”. Exibidas nos grupos do WhatsApp, dos quais participam professores e responsáveis pelos alunos, as fotos devem constituir a “evidência” do bom desempenho e comprometimento dos professores com a educação pública. Convertem-se também em referência para outras escolas, chamadas a reproduzir e multiplicar as ‘boas práticas’.

Do ponto de vista imediato, parte das repercussões dessas ações pode ser percebida tanto na atribuição das horas/aula quanto na organização do trabalho pedagógico. Parcela das queixas dos docentes direciona-se para o efetivo aumento do trabalho burocrático, envolto cada vez mais na alimentação, via plataformas digitais da Secretaria da Educação de São Paulo, dos resultados quantificados, atividade anteriormente realizada pelos servidores da secretaria das escolas. O tempo é consumido também pelo preenchimento das planilhas de controle do trabalho do professor, exigidas pelos coordenadores pedagógicos ao longo das

horas que deveriam ser dedicadas para a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

De um lado deve-se atender aos prazos e às metas estabelecidas ao longo das fases propostas pelo MMR. De outro, dadas as condições e situações reais do trabalho docente, todos tendem a deparar-se com a impossibilidade de cumprir com os desígnios impostos pelo Programa. Trata-se, conforme Gaulejac (2007) de situação em que o trabalhador se vê submetido a uma dupla coação, diante de duas demandas incompatíveis, com implicações subjetivas importantes para sua saúde mental.

Durante o processo de pesquisa, chamou a atenção o relato de uma professora. Devendo digitar as notas das Avaliações de Aprendizagem em Processo e tendo ciência de que os resultados dos estudantes seriam expostos diante dos colegas, afirmou ter resolvido alterar os resultados positivamente. Justificando-se, afirmou ter duas razões para assim proceder: defender-se de possíveis retaliações de seus pares e, principalmente, não ter seu trabalho desmerecido tanto pela coordenação pedagógica como pela direção da escola. Nas palavras da professora: *“fiz o que pude, mas não vou pagar essa conta sozinha; se é isso que eles [referindo-se aos ‘gestores’] querem, é o que terão. Veja a que ponto chegamos”*.

No fim do ano letivo, a fala comum entre coordenadores e diretores das cinco escolas acompanhadas pela pesquisa referia-se basicamente aos resultados estatísticos, à quantidade de estudantes que poderia ser reprovada por sala de aula. Esse número variou entre dois a quatro estudantes por sala, a depender da escola.

Diante da insistência de algum professor quanto a reprovação de algum aluno ou aluna, a direção recorrentemente lembrou o relatório imenso a ser preenchido para estes casos, avisando sobre os possíveis recursos administrativos e legais que o estudante reprovado poderia mover contra o/a professor/a. O preenchimento dos diários de classe, revisados bimestralmente pela direção, também foram utilizados como argumento. Conforme alguns coordenadores, estes nunca estão devidamente preenchidos a ponto de sustentar a reprovação do aluno, não havendo provas suficientes que o/a professor/a oportunizou ao aluno/a todas as devidas aulas de recuperação.

Em todas as escolas acompanhadas foi reforçado o fato de o processo de reorganização escolar encontrar-se acelerado, gerando fechamento de salas de aulas, e que reprovações incidiriam diretamente no índice do fluxo/evasão escolar, causa principal dos baixos indicadores no IDESP.

Ao final das últimas reuniões do ano, o sentimento de impotência ultrapassa os limites da sala de aula. Tende a prevalecer a atitude de desistência. Notas são

alteradas, diários refeitos, orientações dadas são cumpridas. O fluxo/evasão é controlado e os últimos dias na escola são comemorados com uma alforria diante do fardo do trabalho.

Considerações finais

Ao analisar as relações entre trabalho e desgaste mental, a médica e pesquisadora Edith Seligmann-Silva salientou a *dominação* como seu “aspecto nuclear”. Conforme a autora, “a dominação que ataca a dignidade e fere a autonomia da individualidade é a mesma que produz as rupturas no mundo mental e psicossocial”, na medida em que “os fios que tecem a dominação fabricam, ao mesmo tempo, o sofrimento”, esmagando a identidade e aprisionando “a alma no medo” (Seligmann-silva, 2011, p.23).

Estes fios, salientados neste artigo como tecedores do ambiente escolar e do trabalho docente, costuram a trama que une a vida dentro e fora da escola. O acentuado desencanto que marca o trabalho docente, esvaziando seu sentido, é o mesmo que rouba das crianças e jovens que frequentam a escola o desejo por conhecer, cultivar a dúvida e a criticidade, humanizar-se. É o mesmo que investe cotidianamente contra o que é essencialmente humano no trabalho e na vida: sua natureza criativa, relacional, fonte do “viver junto”, como define Dejours (2004, p.32).

A ‘formação’ proposta pela escola, resultante do avanço do mercado sobre o espaço escolar, ao reduzir o processo de ensino-aprendizagem à “instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho” (Freitas, 2009, p. 63), é apenas capaz de reproduzir e aprofundar, com a dramaticidade intrínseca às formas assumidas pelo capitalismo e suas repercussões nas relações de trabalho, a desigualdade. Distante da fábula do empreendedorismo, para a ampla maioria da classe trabalhadora, as promessas de inserção no mundo do trabalho têm se materializado na intermitência, informalidade, ausência de direitos elementares, assim como no tempo de descanso expropriado, no sofrimento e, não raro, no adoecimento.

Um reencontro entre estudantes, professores e escola precisa ser tecido à luz de outro projeto de educação e de sociedade, com fios que tecam uma trama na qual o coletivo, reafirmado, seja também o espaço de construção, significação e respeito às individualidades. Uma escola onde o conhecimento esteja a serviço da criatividade e da vida, que contribua para que o trabalho realize seu potencial transformador e humanizador.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. *O Privilégio da Servidão*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. *Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano*, Campinas, vol. 2, n. 1, jul., p. 56=81, 2019. Disponível em <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/43>. Acesso em 15 Jan. 2020.
- ARCOVERDE, Leo. 334 professores pedem demissão do Estado por mês em 2016 em SP. *Site Fiquem Sabendo*, 28 Set. 2016. Disponível em <https://fiquemsabendo.com.br/educacao/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/> Acesso em 20 Dez. 2019.
- ASSOCIAÇÃO PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Parcerias. Disponível em <https://www.parceirosdaeducacao.org.br/parcerias/> Acesso em 15 Jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. *Dor relacionada ao trabalho: lesões por esforços repetitivos (LER): distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (Dort)*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dor_relacionada_trabalho_ler_dort.pdf. Acesso em 15 Jan. 2020.
- DEJOURS. Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, vol. 14, n. 3, p. 27-34, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf> Acesso em 15 Jan. 2020.
- FALCONI EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR). Revisão: março 2019. Disponível em https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/descl-mmr_guiapassoapasso_2019.pdf Acesso em 15 Jan. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. *Educação e Cidadania*, vol. 8, n. 1, p. 59-96, 2009.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica o Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 07 Jan. 2020.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MAENO, Maria. LER e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho: faces de uma mesma moeda. In: Laerte Idal Sznclvar. (Org.). *Saúde dos bancários*. São Paulo: Publisher Brasil: Editora Gráfica Atitude Ltda, p. 207-230, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em 15 Jan. 2020.
- SÃO PAULO (estado). Resolução SE nº53, de out. 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM. Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Deliberação nº9/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE). 1997. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_deliberacao09_97.pdf Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html> Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html> Acesso em 15 Jan. 2020.

- _____. Decreto nº 59.354, de 15 de Julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html> Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Secretaria de Educação. Resolução SE 57, de 25-10-2016. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=26/04/2017%2010:29:53 Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Secretaria de Educação. Resolução SE 2, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=24/02/2017%2018:06:14 Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Secretaria de Educação. Censo Escolar do Estado de São Paulo – Informe 2013. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/813.pdf> Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Secretaria de Educação. Programa Gestão em Foco (MMR). Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco> Acesso em 15 Jan. 2020.
- _____. Secretaria de Educação. Avaliação Diagnóstica Complementar. Disponível em <https://decentro.educacao.sp.gov.br/senhores-diretores-e-professores-coordenadores-avaliacao-diagnostica-complementar-adv-orientacoes-sobre-a-aplicacao/> Acesso em 15 Jan. 2020.
- SELIGMANN-SILVA, Edith. *Trabalho e Desgaste Mental*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2006
- VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cad. Saúde Pública*, vol. 35. supl.1 Rio de Janeiro. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003 Acesso em 15 Jan. 2020.