

**SOFRIMENTO E HETERONOMIA:  
REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE AS POLÍTICAS DE  
(PSEUDO)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO  
DO DIRETOR DE ESCOLA**

*Suffering and heteronomy: critical reflections on the policies of (pseudo) valorization of the job of the school principal*

IVALDO PIOLLI

*Professor da Faculdade de Educação e do Programa  
de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP  
epiolli@yahoo.com.br*

JOSÉ ROBERTO MONTES HELOANI

*Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação e do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP  
rheloani@gmail.com*

EDUARDO PINTO SILVA

*Professor do Departamento de Educação e Programa  
de Pós-Graduação em Educação da UFSCar  
dups@ig.com.br*

**RESUMO** Objetiva-se neste artigo refletir sobre o trabalho do diretor de escola e políticas educacionais que supostamente propiciariam a valorização destes profissionais. São apresentados e analisados discursos, visões e posicionamentos de uma amostra de diretores do sistema público estadual, pesquisados por meio de entrevistas semiestruturadas. Discute-se o trabalho, identidade e subjetividade diante do modelo gerencialista e de seus projetos e programas que, centrados em indicadores, metas quantitativas e ganhos de produtividade, são relacionados a um ideal de qualidade. As medidas de caráter meritocrático são questionadas pelos entrevistados e análises que aqui se apresentam. Aponta-se para sofrimento, não reconhecimento do ou no trabalho e situações de estresse e ou adoecimento. Conclui-se que são restritas as possibilidades de transformação do modelo heterônomo de gestão e organização do trabalho que, em nome da valorização e da qualidade, pouco dialoga com o coletivo, de forma a forjar identidades deterioradas, desgaste e sentimentos contraditórios de ser controlado e desamparado.

**Palavras-chave** POLÍTICA EDUCACIONAL, DIRETOR DE ESCOLA, TRABALHO, SOFRIMENTO.

**Abstract:** This paper aims at reflecting on the school principal's job and the educational policies that would supposedly promote the valorization of these professionals. It presents and analyzes discourses, views and positions in a sample of public state school principals, researched through semi-structured interviews. It deals with work, identity, and subjectivity in face of the managerialist model and its projects and programs focused on indicators, quantitative goals and productivity gains, which are related to an ideal of quality. Measures of meritocratic nature are questioned by the interviewed subjects and the analysis herewith presented. The suffering is conceived as the non-recognition of/at the work and stress and/or illness situations. It is concluded that the possibilities of transformation in the heteronomic model of work management and organization are restrict. This model, adopted on behalf of valorization and quality, can poorly dialogue with the collectivity, forging deteriorated identities, wear, and contradictory feelings of it being controlled and helpless.

**Keywords** EDUCATIONAL POLICY, SCHOOL PRINCIPAL, WORK, SUFFERING.

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o trabalho dos diretores escolares a partir de seus discursos e visões sobre o cotidiano de trabalho dentro das políticas educacionais que supostamente visam à qualidade, à eficácia e à valorização. Apresentamos um recorte de dados de pesquisa que buscou investigar os efeitos dessas políticas nas relações de trabalho, subjetividade e identidade dos sujeitos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra de dez diretores da rede pública estadual das Regiões Metropolitanas de São Paulo e de Campinas. Buscamos conhecer significados e relações mantidas com o trabalho, organização do trabalho, hierarquia, colegas e diferentes dimensões da vida (família, vida social, atividades de lazer). Com base na realidade escolar e discursos, procuramos evidenciar as circunstâncias da psicodinâmica do reconhecimento do/no trabalho. Para tal, consideramos tanto suas possibilidades de autorrealização como as de sofrimento psíquico, estresse e/ou adoecimento desses profissionais.

## TRABALHO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DIANTE DO MODELO GERENCIALISTA

Ao longo do trabalho de campo foram evidenciados os efeitos nocivos à construção da identidade dos diretores e professores, advindos das políticas de governo supostamente voltadas para a melhoria da qualidade da escola pública e da valorização do magistério. No caso do Governo do Estado de São Paulo, tratam-se de objetivos proclamados pelo Programa de Qualidade nas Escolas - PQE (SÃO PAULO, março 2009), que compreende o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), pelos quais foram instituídos os indicadores de “qualidade” das escolas e a bonificação por resultados. O pretenso “êxito” desse programa, na perspectiva de seus criadores, teria sido o de vincular o alcance de metas de qualidade à política de valorização do magistério. No entanto, a ênfase

no desempenho ou comprometimento com resultados mobilizaram processos de estranhamento e as exigências e metas redundaram em práticas de caráter punitivo e culpabilizador das equipes escolares. As metas estabelecidas para cada escola não levam em consideração a realidade escolar e as condições de trabalho e os profissionais não consideram que o *ranqueamento* das escolas reflita fielmente o esforço e dedicação dispensados no cotidiano de trabalho. Assim, instauram-se processos avaliativos heterônomos, formais, senão vazios de significação, em contraste com a racionalidade substantiva das ações a partir da qual se atribui sentido ao trabalho.

Um dos diretores reconheceu serem “importantes” as “avaliações externas”, mas argumentou que discordava do “modo” pelo qual elas se concretizavam, uma vez que seria utilizado “o mesmo peso” e uma “mesma medida” para “avaliar situações diferentes”: “o mesmo índice que mede o aluno lá”, “que tem toda uma família por trás”, “que tem tudo” e que não “fica na rua o tempo inteiro”, seria usado para se avaliar uma situação distinta. Assim, reivindicou que as medidas de desempenho não sejam alheias às especificidades ou singularidades: “Tem que haver parâmetros específicos para cada escola”, observação reiterada por vários diretores. E explicitou as consequências de tais procedimentos, como a “tensão pré-bônus” e o adoecimento:

“Dependendo da situação da escola, dos fatores de vulnerabilidade da escola, não pode ser uma linha geral para todo mundo, não pode! Isso daí causa para toda equipe um desconforto muito grande. É uma tensão. É uma tensão pré-bônus. Começa a ficar perto do SARESP, e o professor começa a ficar doente (...). A gente tem aluno evadido (...) não acha a família, some! Então, o quê que é isso? Entra no IDESP e abaixa o bônus? (Diretor 1)<sup>1</sup>.

Assim, nós fomos apurando, com base em discursos recorrentes, que a exposição dos resultados das avaliações externas produzia efeitos negativos nas equipes escolares e, em particular, nos diretores. Também os efeitos da Prova do Mérito e da Lei 1097/2009 (São Paulo, 2013), que instituiu o sistema de promoção do quadro do magistério, chamaram a nossa atenção. Esses instrumentos reforçam a exposição dos diretores de escolas e motivam sentimentos de frustração, ressentimento, insatisfação e angústia. No trabalho de análise, identificamos inúmeras manifestações de inquietação e discordância em relação ao modelo de gestão, organização e avaliação do trabalho. Notávamos uma recorrente percepção negativa das novas formas de regulação e controle da escola e do trabalho pedagógico. Os diretores se referiram a uma série de conflitos e tensões por elas gerados entre escolas, no espaço da escola, na relação dos profissionais entre si, e destes com seus trabalhos. Esse modelo de gestão, de caráter instrumental, heterônimo e excessivamente padronizado, revelou-se como um elemento desfavorável aos processos dinâmicos de reconhecimento e intercompreensão no âmbito das escolas e do sistema de ensino. Difundido

---

<sup>1</sup> As respostas dos sujeitos foram preservadas integralmente em todas as citações, mesmo quando estas destoam da norma culta da Língua Portuguesa.

em empresas privadas e instituições públicas, este modelo objetiva a “quantofrenia” ou “doença da medida”, cujo efeito é o vazio ontológico, a insensatez e um violento processo de (pseudo) reconhecimento (GAULEJAC, 2007, p. 94), ainda que seja tensionado pela busca de autorrealização.

Partimos da compreensão de que trabalho se constrói como categoria central de identificação dos sujeitos no campo social. Mediador privilegiado entre a subjetividade e o campo social, o trabalho emerge carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura. A trajetória profissional, ainda que submetida a fins instrumentais e pragmáticos, é impregnada do elemento simbólico que inclui a projeção de uma identidade possível, cujo sentido é o da busca de autorrealização. A escolha de uma carreira envolve estratégias identitárias que o indivíduo desenvolve para atender às expectativas de uma identidade para outro (conferida) e uma identidade para si (construída). O estudo da relação homem e organização do trabalho nos remete à questão da identidade, a qual é construída ao longo de uma trajetória que contempla expectativas, sonhos e desejos que designamos projeto de vida. No entanto, o sujeito, ao defrontar-se com a realidade do trabalho, pode se deparar com limitações, senão impedimentos, à mobilização criativa e sublimatória da pulsão e desejo. A rigidez ou mesmo as imposições da organização do trabalho, bem como as condições deste e as relações estabelecidas nesse âmbito, podem vir a se constituir como fonte de sofrimento psíquico e/ou adoecimento. O indivíduo-trabalhador se envolve na intersubjetividade do âmbito da organização do trabalho, espaço onde constrói a imagem de si e sua identidade. Desse modo, a identidade do diretor é cunhada na organização, nas atividades e relações de trabalho, sendo que o significado simbólico que ele retira dessas práticas e relações é repatriado para o registro da sua autoimagem.

No trabalho se fazem presentes a deliberação, a discussão e a tomada de decisão, podendo a singularidade e a pulsão desejante do trabalhador estar mais ou menos inscrita nas suas ações, conforme possibilidades e limites inevitavelmente (im)postos pela gestão e organização do trabalho, e relacionados às dimensões políticas e institucionais mais amplas. Em toda atividade de trabalho se demandam e se processam esforços de ajustamentos e tomada de decisões, no sentido de uma aproximação entre organização prescrita e organização real do trabalho, entre exigências do campo social e a subjetividade. A subjetividade, inscrita no trabalho sublimatório, inevitavelmente subverte o prescrito, de modo a configurá-lo como atividade livre e criativa (DEJOURS, 2004a). O reconhecimento e o sentido do/no trabalho, por sua vez, constituem-se como centrais nos 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; no caso em pauta, dos diretores e das suas contribuições para o sistema de ensino, gestão escolar e escola.

O conjunto de reformas educacionais implementadas no Brasil sob as diretrizes da Reforma do Estado apresenta um viés financeiro que introduziu o modelo gerencialista, centrado em indicadores e resultados. O papel regulatório do Estado combina uma concepção de financiamento baseada na expansão a baixo custo com controle e avaliação por metas. O paradigma da “eficiência” do setor privado, defendido pelos reformadores, exerce

influência na escola, tanto no conteúdo, expresso pelas ações de formação com base na “pedagogia das competências”, como também na forma, expressa em métodos individualizantes e práticas e discursos de gestão e organização do trabalho que se fundam na teoria da qualidade, eficiência e eficácia. Termos como “autonomia” e “gestão democrática” são ressignificados e reiterados pelo discurso governamental segundo uma perspectiva empresarial. Seus significados são diametralmente opostos aos que lhes são atribuídos por diretores, que, não sem razão, afirmaram: “Nós não temos autonomia. Nós temos uma falsa autonomia!” (Diretora 1).

O conjunto de ações políticas de governo e as novas regulações estabelecidas no espaço da escola tiveram sua inspiração na lógica da gestão empresarial, evidenciada nas parcerias das entidades deste setor com o Estado, como no programa “Educação: Compromisso São Paulo”, lançado em 2011. O setor empresarial vem introduzindo uma agenda focada na gestão oferecendo uma espécie de consultoria para a Secretaria de Educação nos atuais programas e em sua reorganização. A gestão da Secretaria, as mudanças contínuas e o ritmo com que ocorrem as solicitações e exigências de desempenho, expressam, sob a capa modernizadora dos discursos dos reformadores, uma prática enredada em formas de gestão *neotayloristas* (LIMA, 2008).

Efeitos como sofrimento e conflitos identitários dos diretores são notórios. Os depoimentos evidenciam que muitos diretores perdem autonomia e tendem a desenvolver uma identidade oprimida e desesperança, em razão da descontinuidade de projetos e orientações pedagógicas. Identificamos forte insatisfação com as mudanças curriculares que negam o saber acumulado ao longo de suas trajetórias profissionais. Fundamentalmente, o *estranhamento* ocorre em razão da crescente submissão do currículo e das práticas educacionais aos sistemas de metas de qualidade estabelecidas pelos órgãos centrais. A pretensa autonomia atribuída aos diretores se revela como forte esquema de controle dos resultados da escola. O que se verifica é que se amplia o papel do diretor e aumenta seu sofrimento, em virtude dos esforços necessários para adequar a organização prescrita à difícil e complexa realidade escolar com a qual convivem. O diretor de escola, além de hipersolicitado, emerge como agente responsável pelo cumprimento das metas estabelecidas para cada escola, e estas repercutem na bonificação particularizada aos servidores. Tal esquema, semelhante ao das empresas quando redistribuem ganhos de produtividade, coloca em evidência e visibilidade a escola e seus servidores, ao mesmo tempo em que gera a competitividade entre os pares. Ao invés da avaliação institucional configurar um processo de apropriação da escola pelos seus atores, o que se tem é uma mera responsabilização pelos resultados da escola na figura do diretor, como um contraponto, senão ocultamento, da *desresponsabilização* do Estado (FREITAS, 2009).

O controle centralizado se expressa em metas construídas por instrumentos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As ditas “metas de qualidade”, quando se leva em conta um olhar mais apurado das condições objetivas de trabalho na escola e os relatos dos diretores, expressam uma ideologia organizativa de

tipo neotayloriano (LIMA, 2008), cujos objetivos são definidos *a priori*, como se as tecnologias pedagógicas e de avaliação fossem processos certos, estáveis e objetivos. Esta perspectiva *gestionária*, utilitária e mecanicista, desconsidera reais carências e dificuldades das condições de trabalho e cultiva a cultura do desempenho individual.

Ainda em relação ao PQE, são propostas metas de longo prazo para a rede estadual de ensino e anuais específicas para cada escola (SÃO PAULO, março 2009). As metas e os índices de qualidade, elaborados e monitorados por meios informatizados e estatísticas criadas pelos órgãos centrais, se transformaram em poderoso esquema de controle do trabalho. Com tal finalidade é que foi criado IDESP, supostamente visando a avaliar a “qualidade da escola”. Essa avaliação considera “boa escola” aquela na qual a maioria dos alunos apreende as competências requeridas para a sua série num período de tempo ideal, o ano letivo. Ele é composto por “dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam)” (SÃO PAULO, outubro 2009, p. 6). O cumprimento das metas estabelecidas para cada escola repercute na bonificação particularizada aos servidores. A exposição destes e das escolas na *mídia* são corriqueiras. O sistema de bonificação, implantado em 2000, ficou atrelado ao IDESP com a promulgação da Lei nº 1078/2008 (SÃO PAULO, 2008, p. 1). A bonificação é assim paga ao servidor na proporção direta do cumprimento das metas definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para cada unidade de ensino ou administrativa onde ele estiver trabalhando.

Segundo relato de um dos diretores, além da competição entre escolas, quando a escola não recebe bônus – ainda que muitos tenham consciência de que os procedimentos de avaliação não reflitam o que de fato fazem – há um sentimento de tristeza generalizado, incluindo o do próprio diretor. Este também de alguma forma se abala, além de ter que fazer – como disse outro dos entrevistados – “o jogo do contente”, para não prejudicar ainda mais o andamento do trabalho coletivo escolar.

É uma *tristeza* muito grande quando sai o resultado (...) uma *frustração* muito grande. Porque você que está aqui no dia-a-dia, você [sabe] o quanto esse profissional se dedica, trabalha, faz.. Aí vem uma prova, e foi mal avaliado (...). Então, eles ficam frustrados, pela parte financeira (...) e outro, é porque fica uma coisa assim: “onde é que eu errei?” Então, você [o Diretor], vê a turma triste, e você tem que tentar levantar a moral da equipe, né? (...). Eu tive 11 reprovações na 4ª série. E isso levou o nosso fluxo lá prá baixo. O que eu vou fazer? Passo esses alunos para não perder bônus? (...) Aí alguns reclamam. Mas eu digo: “você está aqui trabalhando para que o aluno aprenda ou para ganhar o bônus?”; (...). (Diretora 1).

Percebemos que face à angústia dos profissionais, e, por extensão, sua própria angústia, esta diretora mobiliza estratégias que, não obstante, não amenizam o sofrimento nem tampouco criam condições de efetivas melhorias no ambiente escolar. Ela, que havia considerado a inexistência da autonomia na escola (ênfatisando as limitações das normas da

gestão financeira, cujas verbas são atreladas à avaliação ou “quantofrenia”), e que afirmara, “nós temos uma falsa autonomia” (entremeadas a risos que não ocultavam sua inquietação e descontentamento), também indicou que “nem para o currículo” haveria “autonomia”. Segundo nos relatou, “o SARESP vai ser feito em cima disso” (currículo) e “daí vem”, independentemente das discussões na escola e decisões coletivas, “o caderninho” (apostilas). Após abordar a “falsa autonomia”, ela considerou que o reconhecimento não ocorreu proporcionalmente ao “quanto merecia”. Em relação à valorização, disse também: “deveríamos ter uma valorização, não apenas monetária”, mas, sim, “uma valorização pessoal”. E completou: “Nós não temos isso”, quer seja “pela sociedade”, quer seja “pelos órgãos públicos”. E, ao retomar a questão da repercussão do SARESP sobre a equipe escolar, deixou transparecer conflitos que não são apenas dos professores, mas também seus, ou, no mínimo, que também a absorvem e a fazem sofrer, ainda que tenha que negar expectativas frustradas que com eles compartilha:

Nós não conseguimos a meta, foi parcial (...). A gente tentou motivar a equipe, mas a gente vê que eles apagaram (...). Eu não contava com esse dinheiro. Eu acho que a frustração está aliada ao financeiro (...). *Eles fizeram essa aposta, eu não, eu não faço essa aposta, né?* Eu procuro fazer minha vida sem contar com o bônus.

Em outro depoimento, ficou também evidente a desvalorização (concreta e simbólica) e a frustração do diretor de escola. O depoente revelou que seu salário, mesmo após o reajuste (para R\$ 3.100,00, incluindo os “adicionais”), não somente não lhe permitia “um padrão de vida razoável”, como lhe impingia o trabalhar em “mais duas ocupações”. A frustração do trabalhador, a discrepância entre os esforços empreendidos e as condições efetivas de trabalho, os impedimentos do trabalho coletivo, entre outros aspectos, foram referidos de forma tão clara que o sofrimento não apenas estava relatado no seu discurso, mas se revelou nas suas expressões. Até mesmo em determinado momento da entrevista, ele não conteve a emoção, e chorou:

*As escolas engolem os diretores (...)* as escolas estão destruídas (...) não há trabalho coletivo (...) *minhas expectativas foram destruídas*. É muito complicado construir uma escola de qualidade (...) escolas grandes de periferia, que atendem [a] todas as modalidades de ensino estão patinando, vivendo situações limites (...). Eu decidi que eu não poderia continuar sendo diretor [mas conseguiu remoção para escola menor, com condições de trabalho diferenciadas em relação à de periferia, e continuou na função]. Não dava mais, a minha vida estava..., *a minha saúde emocional ficou extremamente abalada*. Eu já acordei, durante alguns anos, sem vontade de sair da cama e sem vontade de ir para a escola. *Eu já tive desespero e pânico de pensar em ter que passar 8 horas do dia em uma determinada escola*. Eu tive desespero à beira do pânico. Eu com 34, 35 anos, voltei para casa, depois de um dia absurdo dentro de uma escola, e deitei no colo da minha mãe e chorei. E minha mãe dizia: “Eu tenho

um homem aqui de 34, 35 anos chorando no meu colo? O quê que é isso? Para com isso! Vai fazer outra coisa da vida”. E eu ali, tão massacrantes tinham sido as situações que eu tinha vivido. (Diretor 2).

Na continuidade de seu relato, ele expressou o modo como os problemas que invadem o trabalho pedagógico e as dificuldades de planejá-lo no cotidiano levam à construção de uma identidade profissional muito distante da do educador, ou seja, uma identidade idealmente investida, mas que tantos obstáculos encontra na prática para ser efetivada:

*O diretor é um bombeiro, apaga incêndio o tempo todo, né? É como se eu fosse um cara que lida com a hidráulica, como se eu estivesse consertando uma caixa d'água, acaba de tapar um buraco e logo abre outro; eu ter que ir para o outro lado, até que não sobre mais mãos e pés para cortar os vazamentos, e isso eu vivi durante todos esses anos (...). É a gente sendo engolido pelas demandas minuto a minuto. Sem nenhum planejamento (...) sendo engolido pela precariedade da situação da escola(...). (Diretor 2).*

A construção da identidade diretor vai sendo forjada no sentido de uma *persona*, termo expresso pelo Diretor 2, no qual ele não se reconhece, e que, em certa medida, é demandada pelas equipes de trabalho, diante de problemas como a indisciplina e a violência:

Eu comecei a ser diretor com os meus 30 anos [...]. E as pessoas olhavam para mim e não acreditavam que eu era diretor. As funcionárias e as professoras mais velhas me diziam: “O senhor é muito bonzinho, o senhor sorri muito, o senhor é maleável”. E eu fui tentando entender que recado era esse que elas iam me passando, e até que ponto eu deveria absorver isso, né? E bom, eu fui construindo essa *persona*. Eu fui tentando me moldar. Eu nunca cheguei a ser um diretor duro. Nunca quis tirar o sorriso do rosto, porque isso é da minha pessoa, ainda que grande parte das pessoas me pedissem: “Olha, seja mais duro”; “Olha, brigue mais, feche a cara”; “Olha, diga não”. Só que o que acontece? Água mole em pedra dura tanto bate até que fura (...). *Eu sinto que nos últimos anos eu fui endurecendo, sem dúvida. A minha passagem por essas situações de conflito de escola (...) me endureceram, não só na escola, mas na minha vida pessoal. (Diretor 2).*

A gestão da qualidade, supostamente baseada na autonomia e valorização não é assim percebida pelos diretores. O diretor é colocado cotidianamente perante a instabilidade e rotatividade de seu corpo docente: “na escola, a minha maior dificuldade é não ter um corpo docente estável”; “nós temos treze professoras sem nenhuma estabilidade, são temporárias ou OFAS”. E o modelo avaliativo e organizacional, ao mesmo tempo que engendra, desconsidera a realidade da precariedade das condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores do sistema estadual. O mesmo pode ser dito em relação aos esforços empreendidos pelas equipes escolares para manter as escolas funcionando e [responder às] demandas específicas de cada uma delas, que não são passíveis de serem contempladas por formas de regulação excessivamente padronizadas.



As metas adotadas, por outro lado, incitam ao hiperenvolvimento com a escola, um vínculo com ela que gera preocupação constante. O Diretor 2 explicitou este processo de forma clara: “Eu não conseguia me desligar da escola, eu não conseguia dormir. Não tinha um sono saudável”. Trata-se, portanto, de um envolvimento que se distancia do sentido do/no trabalho, e que intensifica o sofrimento, já que são frágeis as possibilidades de este ser transformado em prazer, uma vez que o reconhecimento é insuficiente, quando não ausente. A Diretora 6 também se referiu explicitamente ao hiperenvolvimento patológico com o trabalho. Segundo disse, não se leva “o trabalho físico [para casa], mas a nossa mente está o tempo todo trabalhando”. Ao que completou: “a gente está preocupada em bater meta”, “em cumprir aquilo”, “a tua mente dorme e sonha com isso, não desliga, sonha com o trabalho, né?”.

A gestão heterônoma, assim impõe novos meios de controle pelo comprometimento e o envolvimento subjetivo com os resultados. Como estratégia meritocrática, a pretexto de premiar “os melhores”, o bônus vai surgindo como um instrumento que despolitiza a luta coletiva. Ao trabalhar por objetivos, o trabalhador assume riscos e, ao assumi-los, compromete-se mais com a organização. A farsa da autonomia, mesmo que de alguma forma percebida pela consciência, integra um jogo de captura do inconsciente e da subjetividade que tende a fazer com que se interiorizem normas exógenas (im)postas, de forma a gerar estranhamento e sentimento de sentir-se o professor, ao mesmo tempo, ainda que possa parecer paradoxal, mais controlado e desamparado. Na busca pelo reconhecimento, o indivíduo pode encontrar-se, de acordo com Pagès et al. (1987), numa situação de identificação com o sujeito agressor. O medo inconsciente e a culpa possibilitam a identificação dos indivíduos com os fins organizacionais, sob a expectativa do reconhecimento e da recompensa. Trata-se de um jogo comandado pela organização, que os infantiliza por meio de uma gestão cooptadora e produtora de um fetiche de prazer e angústia. Submetidos a este modelo gestor, os trabalhadores se constituem como vítimas e partícipes do exercício de poder que sobre eles recai. As contradições entre as expectativas traçadas pelos sujeitos em sua dimensão desejante, confrontadas com as normas interiorizadas e as condições reais e objetivas do trabalho, são o fermento do comportamento patológico e estereotipado, da *persona* rígida, endurecida pelos modos de sociabilidade heteronomicamente forjados. Nos depoimentos dos diretores percebemos que, mesmo discordando, em alguma medida adotavam, *a forceps*, esquemas em relativa conformidade com os propósitos da avaliação, fato que tem afetado as relações de trabalho, com repercussões negativas para sua estabilidade emocional e saúde. O indivíduo “fica preso em uma espiral da qual não consegue mais se desligar”, produzida por “dependência psíquica” e processos de “projeção, introjeção, idealização, prazer e angústia”. (GAULEJAC, 2007, p. 122-123)

Estes efeitos desestabilizadores afetam o conjunto dos trabalhadores. O gerencialismo gera contínua tensão, que recoloca 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. A própria forma de organização do trabalho não lhe oferece todos os recursos necessários à ação demandada do trabalhador. Os diretores foram colocados no coração das reformas como agentes

das mudanças e são expostos a situações de trabalho causadoras de muito sofrimento. O medo e a insegurança aumentam com a responsabilização do indivíduo pelo cumprimento de metas e objetivos estabelecidos *à priori* pela gestão macro-organizacional.

A exposição do diretor e das equipes escolares ocorre com a divulgação de resultados entre os pares e para o público em geral. E geram discordância e mal estar: “Eu não quero ser bonificado. Não é um bônus que eu quero”. O Diretor 2 critica a “política de valorização”, pois considera que ela deva contemplar “não apenas 20%”, que “ela não deve apenas premiar as melhores escolas”, mas, sim, “atender a todo mundo”. Segundo ele, que diz não concordar “nem com a promoção por mérito, e nem com a bonificação”, esta última “sempre teve um lado negativo”. Ele explicou que no primeiro índice oferecido pelo IDESP a escola havia atingido a meta, tendo sido contemplado com o “bônus máximo de 2,9 salários”. Com certo orgulho, disse: “não só atingimos a meta, mas atingimos 20% acima da meta, né?” Então, disse: “foi um sucesso, a escola ficou em festa e todo mundo animado para trabalhar”. O mesmo se repetiu no ano seguinte. Mas, como ponderou, após isto, “obviamente a meta subiu”, e, no terceiro ano, lamentou, “nós não batemos a meta”. Após dois anos recebendo o bônus, considerou que isto foi “muito complicado”. Apesar de ficar muito acima de outras escolas e da ciência de que não piorou em qualidade, revelou que isto reverberou negativamente sobre o emocional do grupo: “não pioramos a qualidade, não é? Só que o resultado disso no emocional da equipe foi muito difícil”. O diretor relatou que teve que sentar com ela e conversar, e que “naqueles primeiros dias ninguém conseguia nem conversar sobre isso, né?”. E muitos professores já tinham empenhado o dinheiro. Segundo ele, “foi uma situação dramática”. Passado o baque, relatou a decisão do grupo de que assumiriam uma nova postura, a saber: “Decidimos que não iríamos mais pensar no bônus. Que nós iríamos esquecer o bônus”. Mas seria isto possível? Mobilizou-se uma reação defensiva, expressa na seguinte fala: “nós fechamos que a gente ia trabalhar porque a gente gosta (...) porque as crianças são lindas, maravilhosas”. Mas sustentar esta ideologia não seria fácil: “Não vou dizer que a gente conseguiu sustentar essa postura tão facilmente”, admitiu. Ao que acrescentou: “É lógico [*sic*] que, em muitos momentos, eu chegava e dizia: “E aí pessoal, vocês não se esqueceram do que cai no SARESP, né?”. (Diretor 2).

A gestão pelo medo torna o trabalhador mais competitivo, ao mesmo tempo em que lhe exige que seja mais produtivo, isto é, correspondente às metas de desempenho para as quais não tem suporte financeiro, de recursos, e, por extensão, de um coletivo que seja e se sinta valorizado.

A dominação da organização, exercida pela interiorização de valores, fica então favorecida não só pelas novas estratégias de gestão de pessoas, mas também, por gerar a instabilidade e a insegurança nos trabalhadores. Existem contradições entre o discurso da qualidade e o da eficácia na prestação de serviços como objetivo organizacional diante das condições reais, muitas vezes precárias, que o trabalhador tem para sua efetivação (LINHART, 2000).

Outro aspecto reiterado pelos gestores foi o da falsa autonomia, especificamente na condução da gestão financeira. A gestão das verbas significou maior responsabilização e exposição aos esquemas de controle, ao mesmo tempo em que pode estar promovendo

uma significativa mudança no papel dos diretores dentro da escola. Ou seja, ele é cada vez mais centrado na parte administrativa e burocrática que no aspecto do trabalho pedagógico, numa situação em que os fins acabam submetidos aos meios. O não reconhecimento dos esforços dos diretores neste âmbito da gestão, e os conflitos identitários que daí emergem foram identificados na pesquisa em vários dos discursos coletados. É um aspecto que ainda merece ser melhor analisado e investigado, dados os dilemas ontológicos e ético-políticos que os permeiam:

Se você estiver fazendo algo no pedagógico que está dando certo, então, ótimo “Isso é seu papel!” Agora se você errar no financeiro, errar na papelada ou algo nesse sentido, aí seu nome vai aparecer. “Olha, ela não fez!” (...). Eu sinto que *o trabalho do diretor em uma escola é um trabalho solitário*. Aonde [sic] ele não pode contar com a Diretoria de Ensino, com Secretaria da Educação. *É um trabalho solitário, árduo, e que não é reconhecido*. Não há o reconhecimento do nosso esforço (...). É uma angústia, porque eu fico com a mão amarrada (...). Eu estou sem as verbas que a escola precisa (...) E tudo que você pergunta para o supervisor é assim: não sabe, ninguém sabe, ninguém pode (...). Você não tem o respaldo. *O diretor tem um trabalho solitário. É ele, só ele*. Eu sinto que estou mais sensível ultimamente. Principalmente depois da minha vinda para cá como diretora. E é aquela situação que eu falo. *Eu me sinto muito sozinha, desamparada pela Diretoria de Ensino* (Diretora 3).

A convivência com imposição e cobrança, o acúmulo de tarefas e a extensão da jornada de trabalho revelada nos depoimentos, evidencia o elevado grau de insatisfação dos diretores com o trabalho. O modelo de gestão e de autonomia controlada tem repercutido em responsabilização do diretor pelos resultados da escola. O medo de errar, a culpabilização, o temor da punição, a exposição e o questionamento das capacidades e competências na condução da escola, foram fatores ressaltados nas entrevistas.

## **SOFRIMENTO E NÃO RECONHECIMENTO DO OU NO TRABALHO: ESTRESSE E ADOECIMENTO**

O modelo gestor macro-organizacional gerencial e heterônomo expõe o indivíduo como responsável por possíveis falhas e pelo sucesso. Os conflitos não ficam circunscritos na esfera da organização, em termos de reivindicações. Eles migram para o nível psicológico (insegurança, sofrimento psíquico, esgotamento profissional, perturbações psicossomáticas, depressão). Não podemos excluir ainda o estresse no trabalho, processo dialético de desgaste sócio-institucional e bio-psíquico. Chama atenção o aumento dos casos de estresse nos trabalhadores da educação, que redundam em irritação, ansiedade, obesidade e até depressão e doenças. No caso da Diretora 5, obesidade e ansiedade foram relacionadas aos fundamentos patogênicos do gerencialismo, isto é, ao imperativo de se “bater metas” a qualquer custo, em detrimento das autoimagens profissional e corporal positivas.

Eu estou gorda, muito gorda [risos]. Porque eu quase não consigo cuidar de mim (...). E quando eu chego em casa, depois das 5 horas da tarde, acho que *todos os sapos que estão na garganta eu afogo com comida* (...). Então, às vezes eu estou bem, e às vezes *eu tenho umas crises assim de ódio, de explosões* (...). Eu não sou uma pessoa explosiva (...) muito pelo contrário, [sou] uma pessoa controlada demais. E às vezes eu sinto assim, que todo o controle que tive, na vida inteira, nesse momento, *tem hora que eu não me reconheço*. (...). Fiz os exames e é comprovado (...) dão que meus hormônios estão todos alterados (...). Eu acho que ansiedade é um fator que agrava tudo isso. Por que *se não fosse um momento tão ansioso por conta do trabalho mesmo, por conta de índice que eu tenho que bater, de meta, que eu tenho que atingir* (...). Toda essa dinâmica acaba sobrecarregando (...). Então, isso é uma *bomba relógio*. Você não fica bem. Você não dorme bem! (Diretora 5).

A responsabilização pelos resultados, as condições de trabalho desfavoráveis, a pressão dos prazos, o desgaste do ambiente de trabalho, a permanente mobilização de esforços e quebra-galhos ou ajustes vitais para manter as escolas funcionando frente às condições precárias, não se dá na direção de uma reapropriação que favoreça o reconhecimento – que possibilitaria a transformação do sofrimento em prazer – e o sentido que caracteriza o trabalho sublimatório (DEJOURS, 2004b). Tais ajustes (por exemplo, os relativos à excessiva normatização da gestão financeira, de “verbas carimbadas”, como nomeiam os diretores), não são reconhecidos como legítimos pelos superiores hierárquicos e ou pares e, portanto, são causa de sofrimento e conflito ético-político. O estresse fomentado pela lógica sócio-organizacional se constitui como fenômeno crônico que se objetiva em relações de trabalho competitivas e relacionadas à ideologia da qualidade centrada na quantificação e matematização (GAULEJAC, 2007).

*Hoje em dia sou mais estressada, né? A gente usa o termo estresse, mas eu tenho uma irritação maior. A minha paciência é um pouco menor. Eu faço uso de Fluoxetina [antidepressivo]. Depressão de moderada a grave* (...). Tem época que o estresse chega ao pico de fazer mal mesmo, de não dormir, de não ter motivação para trabalhar. O *fluoxetina* dá uma ajudinha nesse... dá uma levantadinha. [...] É o que me dá alegria hoje em dia [risos]. Aí, é assim, *a gente usa essas muletas aí!* (Diretora 4).

Apesar da assunção do estresse e depressão da Diretora 4, consideramos haver uma tendência de negação em reconhecer o estresse como uma doença profissional, assim como uma não aceitação da condição de vulnerabilidade dos diretores:

*A impressão que dá é que o diretor não tem direito a ter dor, não tem direito a ter tristeza. Não tem direito a demonstrar as emoções quando elas são negativas. Só pode mostrar felicidade. O diretor só é legal, só é bacana, se ele está sorrindo* (...) (Diretora 6).

Submetido aos esquemas de gestão, o indivíduo é convocado a desenvolver resiliência e uma conveniente adaptação à sociabilidade produtiva. Objetiva-se o *management by stress*, cujo propósito é o de instrumentalizar os sujeitos a se conformarem às situações do cotidiano sem efetivamente interrogar sobre os fatores causadores do sofrimento, estresse ou adoecimento. Mas o estresse e o adoecimento ganham dimensões coletivas e redundam em impedimentos à própria “produtividade” demandada pela gestão macro-organizacional:

(...) *Só que para atingir metas você tem que ter condições de trabalho (...).* É claro que é difícil atingir metas com o meu *professor doente*. E de 2009 para cá a situação só se agravou (...). *Eu tenho 4 professores afastados com doença psiquiátricas (...).* Você vai para casa, e não leva trabalho para casa (...), mas leva todos os problemas (Diretora 6).

O reconhecimento, aspecto central nos processos de afirmação da identidade está em larga medida ausente. Tratar-se-ia do reconhecimento das estratégias, do esforço pessoal empreendido no trabalho, da contribuição do sujeito à organização do trabalho. E é esse reconhecimento negado que implica um destino do sofrimento que se configura como negativo à saúde. Dejours (1999) aponta para a existência dos reconhecimentos de utilidade e beleza que se objetivam nas linhas vertical (superiores hierárquicos, clientes e subordinados) e horizontal (pelos pares). Ambos são dificultados, senão sufocados, pelo modelo quantofrênico de gestão heterônoma e cultura da *performance*, que não propicia o espaço da palavra e o agir coletivo autônomo. O não reconhecimento da contribuição e do esforço do indivíduo causa seu sofrimento e afeta a construção da identidade social, chegando a produzir casos de adoecimento de natureza psíquica e/ou psicossomática. Quando do estresse e ou adoecimento, foram verificados, nos sujeitos de nossas pesquisas os seguintes sintomas físicos (dores na coluna, problemas na garganta, problemas na vesícula, problemas renais, problemas na pele, arritmia, palpitações, hipertensão, gastrite e cansaço) e emocionais (ansiedade, nervosismo, irritabilidade, depressão, síndrome do pânico, impaciência, instabilidade emocional, choro fácil, ciclotimia, sentimentos de inutilidade, frustrações, desesperança, medo, insegurança, indiferença, despersonalização, angústia, frieza, conflitos identitários, desmotivação, preocupação excessiva, sentimento de controle e ou desamparo).

Eu tenho gastrite, e a *gastrite (...)*, com o nervosismo ela se abala, e eu também. A falta de uma alimentação adequada. Então, desde que eu vim para cá eu emagreci 4 quilos. Hoje o meu almoço foi um pão de batata (...)*Ultimamente, pela demanda de trabalho e pela situação, eu tenho perdido o sono. Duas horas da manhã eu acordo, e assim, o olho estalado. Nossa! E quando eu acordo, eu estou sonhando alguma coisa da escola.* Então eu demoro para voltar a dormir, aí eu não durmo mais, como foi o que aconteceu essa noite: duas horas da manhã eu acordei, trabalhei um pouco e voltei para o quarto (...). Eu sinto uma angústia constante. O peito apertando constantemente. (...). “Preciso tomar calman-te!”. Sou uma pessoa extremamente nervosa. *Eu tento não transparecer isso, mas ultimamente meu emocional está meio abalado* (Diretora 7).

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, o sofrimento, de modo geral, se constitui como predominantemente patogênico, contribuindo para a deterioração da identidade (GOFFMANN, 1975), quer seja no sentido da *persona* rígida e autoestranhada, quer no da assunção identitária distorcida (o diretor “bombeiro”; o diretor “burocrata”) em relação ao ideal da identidade de educador e das expectativas pessoais. O sofrimento do diretor e sua percepção dele é carregada de ambiguidades, por vezes tendendo a negar, por outras a se culpabilizar, de certa forma tendendo a divorciar as reações adversas (estresse e/ou adoecimento), que se expressam em suas individualidades corpóreo-psíquicas, das formas de sociabilidade e de subsunção às políticas de pseudovalorização do professor e da educação.

[No início da trajetória como diretora] então, eu falei: “meu Deus, ao mestre com carinho!” [risos]. Ai está meu sonho. Mas se é meu sonho, eu tenho que destrinchá-lo. Ai eu tenho que trabalhar pra valer mesmo. Ai eu arrumei um problema de estômago, *gastrite* (...). Mas eu consegui levantar a escola. Agora, meu emocional (...) (Diretora 8).

Como argumentamos, a psicodinâmica do reconhecimento desempenha um papel fundamental no destino do sofrimento dos trabalhadores e na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer. Quando as contribuições do trabalhador para a gestão e organização do trabalho, quando os ajustes e transgressões do prescritivo e do normativo são reconhecidos, as angústias e sofrimento são reapropriados e o trabalho ganha sentido (DEJOURS, 2004b). Porém, não foi o que identificamos em nossos sujeitos de pesquisa. Pelo contrário, prevalecem as (im)posições do que denominamos macrogestão organizacional e os impedimentos à estruturação do trabalho como atividade dotada de sentido e no qual se inscreve o trabalhador a sua subjetividade. Assim, o trabalho redonda em sofrimento psíquico, ou mesmo adoecimento. A autoimagem, idealizada e narcísica, sucumbe à identidade deteriorada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos sujeitos da pesquisa, o sofrimento e o trabalho patogênico prevaleciam sobre o prazer e o trabalho sublimatório. Identificamos poucas possibilidades de inscrição da dimensão desejante no trabalho e de concretização de forças políticas de resistência e ou potencial transformador do modelo heterônomo de gestão e organização do trabalho. As diretrizes e metas do trabalho escolar estabelecidas em nome da valorização e da qualidade pouco dialogam com o coletivo dos trabalhadores e se divorciam de seus ideais éticos, profissionais e pessoais. A identidade deteriorada vai sendo construída ao longo da trajetória profissional, o que implica estranhamento, desgaste e sentimentos contraditórios, como os de ser controlado e desamparado. Evidenciou-se que, na organização do trabalho, há pouco espaço para a intercompreensão e instauração de uma escuta autêntica, capaz de transformar seus aspectos patogênicos. A ausência de uma dinâmica favorável nos processos de reconhecimento repatria a identidade a uma autoimagem negativa. Os sentimentos de de-

esperança em relação à carreira, à melhoria das condições de trabalho e possibilidades de transformação da organização do trabalho propiciam o adoecimento e afetam sobremaneira a qualidade de vida e do trabalho. Concluimos assim que, no campo da sociabilidade instrumental do cotidiano escolar e do exercício da função de diretor nas escolas públicas da rede estadual, a despeito dos discursos de valorização do trabalho do professor e da busca da qualidade da educação, prevalecem os impedimentos à inscrição da subjetividade no trabalho, que, de modo geral, tende a ser negada senão cooptada.

## REFERÊNCIAS

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: FGV/Fundar, 1999.

\_\_\_\_\_. **A banalização da injustiça social**. 4ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

\_\_\_\_\_. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004a. parte I, cap. 3, p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Entre sofrimento e reapropriação: sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004b. parte III, cap. 10, p. 303-316.

FREITAS, L. C. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação e Cidadania**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2009.

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

GOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. Tradução de Maria Laetitia Correa; Fernando Fidalgo. **Trabalho & Educação (NETE)**, Belo Horizonte, n. 7, p. 24-37, jul.-dez. 2000.

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

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **D.O.E**: São Paulo, v. 118, n. 239. p. 1, 2008. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=147361>.

\_\_\_\_\_. **Programa de Qualidade da Escola**: nota técnica. Março de 2009. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica2009.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica2009.pdf). Acesso em: 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009. SEE. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/819898/lei-complementar-1097-09>. Acesso em: 27 Set. 2013.

Submetido em: 8-10-2013

Aceito em: 13-12-2013