

## **Repercussões do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho e na subjetividade dos docentes**

Jamyle Patrício Silva Gomes<sup>1</sup>

Tainá Amélia Vital Oliveira<sup>2</sup>

Catarina Cerqueira de Freitas Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo analisar as repercussões do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho e na subjetividade de docentes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal do Recife. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, ancorada em entrevistas semiestruturadas com docentes e gestoras de duas instituições municipais a fim de compreender as percepções delas, o impacto do BDE no trabalho pedagógico, bem como caracterizar os efeitos das políticas de bonificação na subjetividade dessas profissionais. Os resultados apontaram que o BDE está enraizado na escola, imprimindo uma performatividade (Ball, 2005) aos docentes associada a busca por resultados. Desse modo, o trabalho docente e a subjetividade são alterados.

**Palavras Chaves:** Bônus de Desempenho Educacional; Trabalho Docente; Subjetividade Docente;

### **1. Introdução**

A Constituição Federal afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). A partir dela se reconhece formalmente a educação como um direito público subjetivo, imprescindível para a dignidade e desenvolvimento de todos. De forma paradoxal, a garantia legal de uma educação democrática defendida pela Constituição Federal emergiu em meio à ascensão do neoliberalismo no Brasil, produzindo mudanças na forma como a educação e suas finalidades são concebidas (Oliveira, 2015). Como desdobramento, a garantia legal de direitos para a educação, consubstanciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9694/96, teve a sua promulgação marcada por lutas e contradições (Brzezinski, 2010).

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: jamyle.gomes@ufpe.br

<sup>2</sup> Concluinte do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: taina.amelia@ufpe.br

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Políticas e Gestão da Educação – Centro de Educação – UFPE. Email: catarina.csantos@ufpe.br

Nesse contexto, emerge no Brasil um modelo de gestão, denominado como Nova Gestão Pública (NGP), que visa uma reforma do Estado por meio da adoção de princípios do setor privado na gestão pública, a fim de melhorar sua eficiência e rendimento, alegando, como justificativa, que o Estado é ineficiente e burocrático (Verger, 2015). Os princípios da NGP se difundiram através da Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, por meio de programas de ação do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais programas estavam alinhados com ideais dos organismos internacionais, instituindo a presença de mecanismos de avaliação de resultados e uma nova noção de profissionalismo aliada a ideais de competitividade (Pimenta, 1998). De forma contraditória, algumas bandeiras de movimentos que lutaram por uma educação pública de qualidade, também foram, em parte, apropriadas e ressignificadas à luz dos princípios da NGP na gestão pública, tais como autonomia, transparência e descentralização (Oliveira, 2015). É válido ressaltar que a NGP não funciona na educação como um modelo monolítico, na realidade apresenta-se de forma diferenciada a depender do contexto histórico, momento político, aspectos socioeconômicos e culturais, entre outros fatores (Verger, 2015).

Sob esse contexto, o sentido de qualidade da educação também é disputado e se desloca para uma perspectiva empresarial. Assim, o surgimento de avaliações externas em larga escala, a produção de rankings para avaliar a qualidade de ensino de acordo com tais avaliações, e o aumento da privatização, entre outras consequências, ganharam força no cenário das políticas educacionais (Lima, 2018).

Sob os princípios da NGP, percebe-se um sistema que adota frequentemente políticas de *accountability*. Conforme discute Afonso (2012, apud Santos e Vilarinho, 2021, p. 1162), a *accountability* educacional refere-se ao conjunto de “[...] ações de política que envolvem a interação entre os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização.” Essas características das políticas de *accountability* podem acarretar diversas consequências: culpabilização de docentes e gestores, estabelecimento de padrões e sanções, cerceamento de currículos, desvalorização do docente, criação de indicadores, metas de desenvolvimento e políticas de bonificação por desempenho (Santos e Vilarinho, 2021).

As avaliações externas, como elemento que compõe as políticas de *accountability*, representam uma das principais características da consolidação da gestão gerencialista na educação brasileira. Utiliza-se as avaliações externas em larga escala para monitorar o desempenho das escolas e seus indivíduos, como o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) e cria-se índices que visam medir a qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Diversos estados criam seus próprios exames e indicadores. Tomando Pernambuco como exemplo, temos o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) aplicado anualmente com estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base nos exames em larga escala, surgem as políticas de bonificação, que, como o próprio nome indica, oferecem um bônus salarial quando os resultados dessas avaliações atingem as metas estabelecidas pelos governos. O estado de Pernambuco instituiu sua própria política de bonificação: o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, programa de premiação dos servidores de acordo com o desempenho e com metas previamente estabelecidas (Recife, 2022). O BDE foi instituído no estado pela Lei 13.486 em julho de 2008, utilizando como base o IDEB e o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) para elaborar as políticas estaduais (Alepe, 2008). Até recentemente, as políticas de bonificação em Pernambuco restringiam-se às etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, entretanto, no âmbito do município de Recife, o decreto nº 36.027 de outubro de 2022, que regulamentou a Lei Municipal nº 18.957/22, instituiu o BDE para as escolas municipais do Recife, englobando também o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A Lei 18.957 determina que os docentes das escolas municipais que alcançaram pelo menos 50% das metas estabelecidas pela secretaria de educação de Recife receberiam no final do ano letivo o valor proporcional ao percentual de desempenho das metas pactuadas entre a escola e a secretaria (Recife, 2022). O documento afirma ainda que o BDE tem como objetivo estabelecer metas claras que irão valorizar o docente e reconhecer seu trabalho.

Diante disso, é imprescindível realizar um estudo crítico sobre o BDE e seus impactos na rede municipal de ensino de Recife, uma vez que ele tem o potencial de envolver os estudantes, docentes, gestores e todos os profissionais da escola em uma competição para produzir resultados esperados. Exige-se dos docentes que eles performem para atingir os resultados desejados. Conforme Ball (2003, p. 49-50), a performatividade é “[...] uma cultura ou um sistema de 'terror [...]’” em que “docentes, pesquisadores e acadêmicos estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, medidas, comparações e metas.”

Sendo assim, levando em consideração os estudos de Félix Guattari e Rolnik (1986) sobre a produção de subjetividade e sua relação com a cultura capitalista, e partindo do pressuposto que a subjetividade se dá a partir do contexto social, compreendemos que a performatividade por meio da ênfase na competição e busca por resultados mensuráveis de aprendizagem, reorienta o sentido de ser, alterando também a natureza da docência.

Reflexões sobre o trabalho e os impactos na subjetividade docente no contexto da NGP são imprescindíveis tanto para o campo acadêmico quanto para a sociedade no geral. Pesquisas demonstram a predominância de distúrbios mentais como síndrome de burnout, depressão e ansiedade entre professores. Acreditamos, deste modo, que há uma lacuna de pesquisas que se debruçam sobre o Bônus de Desempenho Educacional e seus impactos no trabalho dos docentes do Ensino Fundamental I, com a ênfase na sua subjetividade e nas relações interpessoais estabelecidas na escola.

A partir da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), percebemos a política de bonificação como um instrumento que atravessa todos os âmbitos da educação. Sendo assim, elencamos como indispensável investigar de que forma os docentes são afetados por essa política. Por isso, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como o BDE afeta o trabalho e a subjetividade de docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife?

Diante disso, determinamos como objetivo geral desta pesquisa analisar como o BDE afeta o trabalho e a subjetividade de docentes do ensino fundamental nos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife. Desdobramos esse objetivo geral em três objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública de ensino do Recife sobre o Bônus de Desempenho Educacional, apresentar as implicações do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho pedagógico e caracterizar as consequências das políticas de bonificação na subjetividade dos docentes da rede pública de ensino de Recife.

A fim de alcançar os objetivos anunciados, o texto foi organizado em cinco seções além desta introdução. Inicialmente destacamos a nossa reflexão teórica sobre o Bônus de Desempenho Educacional e seu impacto no trabalho e subjetividade docente, dividida em duas partes: refletimos sobre as políticas de bonificação e, em seguida, sobre a racionalidade neoliberal, performatividade e os efeitos na subjetividade docente. Na seção subsequente, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados e,

posteriormente, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

## 2. A política de bonificação e o Bônus de Desempenho Educacional

Na Educação, os efeitos do gerencialismo são largamente estudados. Avaliações de larga escala, rankeamento por meio de indicadores de desempenho, parcerias público-privadas, entre outros, são os mais conhecidos. Silva (2016, p. 511) destaca que “as iniciativas de avaliação em larga escala passam a ser compreendidas como mecanismo privilegiado para a aferição e a promoção da qualidade da educação.” Daí a importância de aprofundarmos nossos estudos sobre a política de bonificação atrelada aos resultados das avaliações.

Pelo viés da perspectiva gerencial, o programa de bonificação financeira é positivo, pois estimula a meritocracia. Um percentual da remuneração do trabalhador passa a depender do seu próprio desempenho e comprometimento, e seguindo essa lógica, todos os trabalhadores irão se esforçar mais para atingir os resultados e ganhar maior salário (Duarte; Neto, 2015).

É de suma importância compreender que os programas de bonificação reconfiguram o trabalho docente, uma vez que para atingir as metas os professores devem seguir uma série de normas e objetivos restritos que limitam a autonomia docente. Sendo assim, concordamos com Ball *et. al* (2013, p. 10) quando apontam que:

A redefinição do profissionalismo docente paripassu com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e “autônomos” em uma nova sensibilidade.

A inclusão das políticas de bonificação incentiva a fragmentação do serviço público, remodelando as estruturas postas e redirecionando a gestão para o foco no controle na obtenção de resultados (Verger, 2015). Concordamos com Brooke e Rezende (2020, p. 1351), quando os autores indicam que:

[...] o problema da accountability reside em suas origens autoritárias dentro do setor privado, que denotam uma filosofia competitiva orientada para o mercado, considerada inapropriada para o setor público e estranha aos ideais de um sistema educacional baseado em liberdades democráticas.

Desde os anos 1990 podemos identificar a presença da *accountability* na educação que, segundo Silva (2016, p. 511) “constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos.” A dinâmica imposta de auto responsabilização da qualidade de ensino atrelado

ao desempenho dos professores na busca de atingir índices de qualidade, por exemplo, para obtenção da bonificação, determina um novo funcionamento nas relações do professor com os alunos, corpo docente e comunidade escolar.

A Lei Municipal de Recife, nº 18.957 de julho de 2022, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE estabeleceu em seu primeiro artigo que:

O Bônus de Desempenho Educacional - BDE corresponde a uma **premiação** por **resultados**, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, em função do seu **desempenho** no processo educacional, de acordo com as **metas** e condições estabelecidas neste Decreto. (Recife, 2022, p. 3, grifo nosso)

Em uma notícia veiculada sobre o BDE, o prefeito João Campos (2021-2024) deu a seguinte declaração: “Lembrando que o BDE surgiu em Pernambuco com o ex-governador Eduardo Campos, colocando um sistema de gestão rigoroso, com metas claras, valorização do profissional da educação e reconhecimento pela atividade. [...] Acredito muito na educação e em metas claras” (Recife, 2023). O discurso é um poderoso instrumento para os processos de subjetivação, seja os veiculados por meio das mídias ou aqueles que são propagados por meio das leis, “trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 27), que comprova tanto o que Silva (2016) e Brooke e Rezende (2020) alertavam.

A análise dos resultados das avaliações são todas voltadas para a atuação do professor, o colocando como principal responsável por esses resultados, quando na realidade há diversos fatores que interferem na oferta de uma educação de qualidade. Ainda há espaço para refletir sobre a adequação do uso desses indicadores como determinantes no quesito qualidade de ensino. Considerando a extensão do país e as desigualdades educacionais, não há como usar os mesmos critérios de uma avaliação externa para classificar instituições que têm questões estruturais amplas e complexas.

No Brasil, desde a década de 1990 que temos iniciativas de avaliações em larga escala com o foco na obtenção de indicadores de qualidade. Essa tendência teve início com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e se desdobrou em outras políticas, como por exemplo, o SAEPE, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, que é uma avaliação de larga escala na qual os resultados obtidos influenciam na captação de recursos financeiros. Com o surgimento de diversos instrumentos que seguiam essa mesma lógica, passamos a ter diversos modelos de

remuneração para docentes sendo os principais a remuneração por desempenho, pagamento por mérito, bonificação a partir dos resultados obtidos e o pagamento a partir das habilidades e conhecimento dos professores (Silva, 2016).

Em 2022, um movimento interessante aconteceu a nível municipal em Recife. Naquele ano tivemos a homologação da Lei Municipal nº 18.957 (Recife, 2022) que instituiu o BDE para a rede. Em suma, o objetivo anunciado era melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações educacionais, bem como nos índices de aproveitamento escolar, além de estimular a remuneração do trabalho docente (Recife, 2022).

A Lei Municipal nº 18.957 substituiu o Prêmio Escola do Futuro, outra política de bonificação municipal que, anteriormente, só beneficiava os professores dos anos finais do ensino fundamental. Conforme posto no Diário Oficial da Prefeitura do Recife (2022, p. 2) o:

BDE tem periodicidade anual e equivale à distribuição, entre os servidores premiados, do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento, que será correspondente ao somatório do valor do vencimento inicial da primeira matriz referente à grade da carreira de cada servidor lotado e em exercício nas gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Enquanto política de bonificação, o BDE expressa a promoção de uma racionalidade neoliberal, conforme abordaremos no próximo tópico.

### **3. Racionalidade neoliberal, performatividade e os efeitos na subjetividade docente**

Quando abordamos a Nova Gestão Pública e as reformas educacionais dela provenientes, tais como a promoção de políticas de bonificação, estamos nos referindo à consolidação de uma cultura neoliberal nas políticas e práticas da educação pública. Compreendemos o neoliberalismo “[...] tanto como uma prática política, social e cultural, baseada na especificidade local, como uma racionalidade econômica globalmente informada” (Springer, 2010, p. 1031). Isso significa que a cultura neoliberal difunde a lógica de mercado para além da dimensão financeira, afetando outras áreas, como a cultura, política e as relações interpessoais.

A Nova Gestão Pública funciona como princípio estrutural e funcional dessas reformas. A *accountability*, parte do movimento mais amplo da NGP, criando um sistema de avaliação e responsabilização do desempenho de instituições educacionais, docentes e estudantes, por meio da prestação de contas (Santos, Vilarinho, 2021). Os docentes, em sua grande maioria, são os principais afetados pela *accountability* uma vez

que estão sendo avaliados o tempo todo e precisam prestar contas a diferentes atores sociais sobre suas ações e práticas de ensino, de modo que são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso de seus estudantes. Aliado a isso, a performatividade surge como uma tecnologia de regulação e controle, que está a todo o momento julgando, comparando e divulgando resultados a fim de diferenciar e classificar os profissionais da educação (Ball, 2003).

A racionalidade neoliberal por meio de práticas gerencialistas importa para a Educação um *ethos* empresarial, visto que as instituições educativas passam a funcionar como empresas competindo pelos melhores resultados. Isto causa mudanças significativas para a carreira docente, conforme aponta Feldfeber (2007, p. 446) ocorrem:

[...] redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair ‘o melhor’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.

Todas essas mudanças estão inter relacionadas e são aspectos fundamentais da política de bonificação, que acabam impactando na construção de uma performatividade docente calcada em um produtivismo exacerbado. Ou seja, num regime de performatividade em que os aspectos éticos, filosóficos e subjetivos envolvidos no ato de educar são substituídos pela pressão constante de ser o mais competitivo, em alcançar metas e por meio disso receber bônus salariais, ser o “melhor” professor possível e ter isso reconhecido por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas. Dessa maneira, conforme Ball (2005, p. 545), a lógica gerencialista altera mais do que as práticas docentes, posto que por meio de seus princípios, “[...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador”, isto é, alterando a subjetividade docente.

Isto significa que a subjetividade é um processo que se dá no coletivo e na política, produzida e fabricada no tecido social de uma sociedade capitalista, que busca capturar a dimensão intrapsicológica: os sentimentos, os modos de pensar e formas de agir, de ser. Os processos de subjetivação – a saber, as formas da sociedade produzir subjetividades – ocorrem de tal forma que mais do que determinar as novas práticas de ensino e aprendizagem, os docentes também acabam interiorizando uma nova subjetividade, que corresponde aos ideais neoliberais. Isso porque “[...] a subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias” (Guattari, Rolnik, 1986, p. 26).

Ora, em um regime de performatividade, em que a subjetividade é produzida em um sistema capitalista de resultados, há pouco espaço para as convicções pessoais, autonomia, reflexão e coletividade, aspectos importantíssimos para a docência e para o sujeito. Dessa maneira, entendemos a performatividade como produtora de subjetividades (Ball, 2005).

Quando falamos em premiação atrelada a resultados, estamos falando, na verdade, de uma mercadorização da educação e seus profissionais, assim como a capacidade de redefinir o que é ser professor e a própria natureza do sujeito, que se vê em um estado constante de competição, afinal a práxis docente é indissociável das condições sociais em que ela se realiza.

Levando em consideração o cenário de desvalorização salarial e intensificação do trabalho, as políticas de bonificação contribuem para a produção de uma nova subjetividade docente, em nossa compreensão. Os docentes internalizam os princípios gerencialistas a fim de garantir um bônus salarial tanto para si próprio quanto para sua escola. Por isso, falamos em uma produção de subjetividade capturada, que perde sua potencialidade e autenticidade em favor da lógica do desempenho.

Conforme Ball *et al* (2013), as reformas educacionais neoliberais alteram o modo como os docentes se veem e o que significa ensinar, as relações pessoais entre o corpo escolar e o próprio significado da Educação. Entretanto, a subjetividade, como já estabelecido, não é uma instância inalterável, estando em constante estado de transformação. Daí a importância de buscarmos compreender de que forma a subjetividade e as relações interpessoais estabelecidas no âmbito escolar são afetadas quando nos deparamos com o Bônus de Desempenho Educacional - BDE.

Os aspectos teóricos tratados nos auxiliam a ponderar que a subjetividade não é uma dimensão governada puramente pelo inconsciente e incapaz de ser compreendida, mas é construída e reformulada, em parte, pelos aparatos da sociedade capitalista (Guattari, Rolnik, 1986). Sendo assim, a docência desenvolvida em meio a uma educação mercantilizada, acaba por transformar a subjetividade dos docentes. Há uma constante naturalização das políticas de bonificação que contribuem para o cerceamento da autonomia dos professores, posto que para cumprir metas e entregar resultados nas avaliações externas que irão definir os índices da escola, há um controle maior sobre o seu trabalho. Nesse sentido, defendemos que o BDE acarreta um sentimento de competição, sobrecarga, ansiedade e estresse nos professores, o que, por sua vez, pode

causar atritos nos relacionamentos entre gestores/docentes, docentes/docentes e docentes/estudantes e também acaba destituindo da escola sua função social.

#### 4. Metodologia

O presente estudo visou analisar como o BDE afeta o trabalho e os relacionamentos interpessoais de docentes do ensino fundamental nos anos iniciais da rede municipal do Recife. Dessa maneira, esta pesquisa se configura com uma natureza qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo et al., 2002, p.21).

A escolha da abordagem qualitativa deve-se, portanto, ao seu caráter compreensivo em relação às ações e relações humanas de forma mais ampla, sem levar em consideração a objetividade dos dados, o que nos permite entender a percepção dos sujeitos, conhecimento fundamental para uma pesquisa que busca compreender, dentro do possível, as implicações das políticas de bonificação na subjetividade docente.

Escolhemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada posto que tal método nos permite maior contato com os sujeitos escolhidos, assim como uma maior compreensão sobre os sentidos e significados que eles atribuem a si (Silva, Oliveira e Salge, 2021).

Assim, o nosso campo de pesquisa empírica foi desenvolvido em duas escolas municipais do Recife. As escolas foram escolhidas considerando o recebimento do BDE. Foi selecionada uma escola que recebe o BDE há anos e atingiu a meta e uma escola que ainda não recebeu o BDE. A escolha dessas escolas ocorreu em função de avaliar como o recebimento ou não do BDE, entre outros fatores, afeta os sujeitos.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com sua proximidade em relação às políticas de bonificação e seus efeitos. Optamos por entrevistar as docentes, por estarem nas salas de aula e serem os principais responsabilizados para o alcance ou não dos resultados, e as gestoras, por conta do protagonismo na implementação da política, principalmente no que diz respeito ao Termo de Pactuação de Metas. Nesse sentido, realizamos as entrevistas, mantendo o anonimato dos participantes e das instituições em observância aos princípios éticos da

pesquisa com os seres humanos. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Entrevistamos na Escola Alvorada (nome fictício) duas docentes e a gestora da instituição. Já na Escola Entardecer (nome fictício) entrevistamos a gestora e uma docente, posto que devido ao calendário estabelecido pela gestora, não conseguimos realizar a entrevista com uma segunda docente da instituição, conforme a nossa intenção inicial.

Criamos o seguinte código de identificação dos sujeitos da pesquisa, conforme é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.

| <b>Escola Alvorada</b> | <b>Escola Entardecer</b> |
|------------------------|--------------------------|
| Professora 1 (A1)      | Professora 1 (E1)        |
| Professora 2 (A2)      | —                        |
| Gestora (GA)           | Gestora (GE)             |

A

AA Escola Alvorada era uma instituição de Educação Infantil que, após uma reforma, ampliou seu espaço para oferecer também o Ensino Fundamental I. Podendo, assim, concorrer ao recebimento do BDE. Em 2024, a escola firmou a pactuação de meta com a secretaria de educação e deverá alcançá-la em 2025 para receber o BDE. A Escola Entardecer, por outro lado, já recebe o BDE há alguns anos.

As docentes entrevistadas têm formação em Pedagogia, já atuam na rede municipal de ensino de Recife há pelo menos um ano e atuam no 2º ou 5º do ensino fundamental, exatamente as turmas responsáveis pela realização das avaliações que culminam no recebimento da bonificação.

Para análise das informações coletadas durante as entrevistas utilizamos o método de análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p. 42), tal método é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A Análise de Conteúdo nos permitiu realizar inferências sobre os significados que cada um deles atribuiu a suas práticas a partir do conteúdo de suas falas. Após a transcrição e leitura do material, e com base no referencial teórico mobilizado,

estabelecemos duas categorias de análise: a (falta da) autonomia docente e os impactos emocionais para as docentes.

## 5. Análise dos dados

### 5.1 A (falta da) autonomia docente

Um dos nossos objetivos específicos foi identificar as percepções dos docentes sobre o Bônus de Desempenho Educacional da rede municipal de ensino de Recife. As respostas das docentes evidenciam que há um movimento reflexivo pelos docentes quanto aos desdobramentos do BDE na escola.

Durante a graduação eu sempre critiquei muito esse bônus pela questão da meritocracia, porque eu não entendia o porque das escolas que têm menor desempenho receberem a menor verba já que na lógica, pelo menos na minha lógica, deveriam ser justamente as que mais recebem já que precisam de ajuda e incentivo. (A1)

Evidentemente que todo bônus é bem vindo, mas da maneira como a rede faz isso a gente percebe que há um esforço dos pares para que os alunos entendam como irão ocorrer, quase um condicionamento como pavloviano, então assim eu vejo a Educação como muito mais do que isso, não é uma pauta que me agrada. Se a gente tá na dança, a gente vai dançar e atender as expectativas, mas eu preferia muito mais um salário que atendesse a todos do que um grupo ser beneficiado. (A2)

Expressões como “meritocracia”, “condicionamento pavloviano”, “preferia muito mais um salário que atendesse a todos” presentes na fala das entrevistadas revelam uma perspectiva crítica em relação ao BDE. Contudo, a A2 ressalta que não há resistências diretas, posto que “a gente vai dançar e atender as expectativas”. A docente E2 discorda completamente das outras professoras, acreditando que é um incentivo para o docente.

Diferentes relatos apontam para os limites postos ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. A partir da análise das entrevistas identificamos que as exigências de desempenho afetam a escolha de conteúdos e metodologias durante o ano letivo. Uma das professoras diz que

Afeta porque eu tenho que estabelecer prioridades naquilo que vai ser vivenciado com a turma, além do conteúdo pré estabelecido pela rede, que é enorme por sinal, e tem essa pressão de você ainda ter que ser multidisciplinar, porque senão você não consegue trabalhar tudo e tem muito conteúdo que você não consegue aprofundar. (A2)

Fica claro, portanto, que há uma escolha de conteúdos que são mais valorizados, diante das provas e metas impostas, para obter melhores resultados. Quanto aos atravessamentos do BDE em relação à organização do trabalho pedagógico, grande parte das respostas constatou que há interferência no cotidiano.

Sim, com certeza. Porque por exemplo eu percebi que fiz pouco com as crianças um momento de perguntar como foi o final de semana, mas nessa corrida de tanto fazer pra fazer não sobra tempo para escutar eles falarem deles. Toda essa pressão que tem na rede, não só aqui, impede que tenha momentos de humanização, às vezes. (A2)

Eu acho que você fica assim, com mais responsabilidade e com o pensamento de que não posso perder tempo. Meu tempo tem que ser aproveitado bem, pois meus meninos vão fazer essa prova. Pois por exemplo, no primeiro ano você consegue dar um assunto de forma mais lúdica, mais prazerosa, mais devagar. As turmas que estão fazendo prova tem uma pressãozinha e você já vai para os resultados, o que é que importa desse assunto. (E1)

Identificamos que o tempo é um dos principais elementos capturados pela Nova Gestão pública. A partir da supervalorização dos resultados, as práticas se moldam para atingir os anseios da NGP, captando subjetividades e objetivando promover a educação aos moldes empresariais. Concordamos com Scherer (2019), que o sistema de gestão das subjetividades, criando meios para controlar as funções e ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e a distância, e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas.

Percebemos, nesse sentido, que há uma limitação da autonomia docente e a partir disso procuramos compreender de que forma a necessidade de entregar resultados afeta o dia a dia da sala de aula, logo perguntamos “Como as exigências de desempenho afetam a escolha de conteúdos ou metodologias?”.

A professora A2 que tinha dito anteriormente que não sentia que sua autonomia docente era limitada pelas metas e indicadores, respondeu, contraditoriamente, que “Bem, o que eu mudei mais é essa questão dos tipos de avaliações, não é uma prioridade em si”. O mesmo padrão de resposta foi observado na professora E1. Ambas as docentes já tinham dito que tinham alterado a forma de elaborar provas e trabalhar certos conteúdos para que os estudantes se familiarizassem com o estilo de avaliações externas e pudessem ter bons resultados. Ora, o que é isso senão um sinal de uma perda de autonomia docente, que não decide por si só o que é e como tal conteúdo deverá ser ensinado em sua sala de aula, mas na verdade planeja-se para alcançar os melhores resultados possíveis.

As docentes entrevistadas também sentem que há alterações na organização dos seus trabalhos durante os períodos de avaliação externa, como por exemplo, o SAEB e o SAEPE, conforme apontam os dois relatos a seguir:

Na verdade, desde que essas avaliações começaram, a gente já modificou as questões e maneiras de fazer avaliações para que as crianças se familiarizassem com a linguagem e maneira de fazer questões né, como as

múltiplas escolhas, cálculos, tipo de texto, para adequar as crianças a essas avaliações. Nas aulas a ideia é contextualizar para que elas sejam mais próximas do que tá acontecendo no mundo, inserir as tecnologias, fazer uso da ludicidade para que as crianças aprendam de forma mais feliz e aí a gente acaba facilitando o acesso ao conhecimento. (A2)

É assim, a gente faz simulados. Eu faço assim, ao longo do ano quando vou dando o assunto eu já vou treinando eles, já olhei muitas provas e sei como as questões costumam ser. Quando chega mais perto fazemos muitos simulados, mas não deixo eles fazerem só, faço junto com eles e cada questão vou explicando várias maneiras que eu já vi que cai. (E1)

Concordamos com Shiroma e Evangelista (2011, p. 144): “A política educacional de resultados toma os ‘resultados’ isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche.” Para tal, as professoras alteram as suas práticas para encaixar o ensino nos moldes exigidos pelas avaliações externas. E, como consequência, geram alunos condicionados a corresponder às expectativas gerencialistas. A professora A2 descreve que “a gente acaba não fazendo certas coisas, a gente fez tanta atividade de português e matemática e bem pouca de geografia, história ou experimentos”. Essa passagem evidencia a centralidade dos conteúdos exigidos nas avaliações externas que podem corroborar com o recebimento ou não do BDE pela instituição.

Perguntamos “Você acredita que as metas estabelecidas pelo sistema educacional como o IDEB ou o IDEPE refletem o trabalho desenvolvido pelas escolas? Por quê?”. Tivemos respostas diferenciadas entre as professoras. As docentes da Escola Alvorada, que não receberam o BDE e adentraram na Pactuação de Metas apenas em 2024, acreditam que tais metas não representam o trabalho educacional desenvolvido nas escolas. Enquanto a professora A1 afirmou que “Não, porque as avaliações são quantitativas, então de forma alguma eu acho que reflitam o trabalho desenvolvido nas escolas”, a professora A2 reflete que:

Eu não posso ser responsabilizado por uma métrica quando não é só o meu trabalho em sala de aula que vai ser o responsável por isso, tem toda uma nuance que vai refletir naquela nota, o contexto em que a criança está inserida e todos os anos escolares anteriores, uma bagagem da criança que vai ser quantificada.

As docentes A1 e A2 compreendem que o trabalho realizado tem finalidades diversas, maiores e mais importantes do que apenas obter resultados mensuráveis em avaliações externas. Na *Escola Entardecer*, que já recebe o BDE a alguns anos, a docente E1 respondeu que

Acho que sim, pois, por exemplo, já olhei várias provas e simulados e já tentei transformar a minha prática. Já tô tentando dar um assunto parecido. Por exemplo, eu pego um texto, já vi que cai assim “qual a primeira palavra?”, “a última?”, “qual palavra começa igual a sapo?”. E aí qualquer texto de qualquer assunto já vou trabalhando esses elementos.

A docente E1 indica que seu trabalho está diretamente relacionado às avaliações externas. Para Lima (2018, p. 136) uma das primeiras consequências da Nova Gestão Pública e suas políticas é justamente a “[...] naturalização de discursos e de práticas políticas de índole instrumental e produtivista”.

De acordo com Ball (2003, 2013) a performatividade afeta a autonomia docente, limitando-a. Sua subjetividade, os signos e significados que atribuem a sua profissão, são substituídos pela busca por excelência, por resultados. Sendo assim, os docentes ensinam baseado naquilo que é mais eficiente para as avaliações externas, não de acordo com seus princípios, o que elas acham que é melhor para seus estudantes.

Já quando questionamos às gestoras a relação da autonomia pedagógica em relação às metas estabelecidas pela secretaria da educação, percebemos uma grande diferença das respostas das docentes. Uma das gestoras relatou que:

Sim, total autonomia. Nós recebemos essa orientação e vamos adaptando a nossa realidade, dentro do trabalho pedagógico, sem interferir também na maneira como o professor trabalha. A secretaria orienta, o formato como essa orientação se dá dentro das unidades escolares já é mais particular. (GA)

Diante desse relato, podemos perceber o quão perverso é a cultura neoliberal uma vez que a gestora está tão imersa nessa dinâmica que não consegue perceber o controle do trabalho docente. Contudo, quando questionadas sobre o impacto do Bônus de Desempenho Educacional na gestão das instituições, percebemos que as gestoras têm consciência dos limites da bonificação. Fato que fica claro ao analisar a resposta de uma das entrevistadas que diz que:

Veja bem, o dinheiro todo mundo quer. Mas eu acho que ainda não caiu a ficha da real intenção do bônus nem na Secretária da Educação. Na secretaria eles acham que estão premiando, dando um agrado, ah estou te dando um dinheirinho e não é assim. Esse dinheiro é nosso, é na educação e não é um favor do prefeito que assina aquele papelzinho (GE).

Esse mesmo pensamento se apresenta na fala da GA, que afirma:

Veja, eu não vejo o BDE como impactante na prática do meu dia a dia, eu vejo o BDE mais como uma consequência dessa prática, se a gente vai receber vai ser por causa do que eu faço. Agora como eu vejo o BDE, eu particularmente não gosto dessa questão de bonificação, de competitividade que se estabelece. Parece que quando você não atinge essa meta o trabalho que foi feito o ano inteiro com as crianças não valeu de nada para a rede, aí não vejo muito positivo (GA).

Apesar de terem essa noção crítica do Bônus de Desempenho Educacional, também percebemos que as mesmas apresentam algumas contradições em suas falas quanto a repercussão dessa política no trabalho desenvolvido. Mesmo fazendo o movimento de crítica ao BDE, as gestoras relatam que entram nos moldes exigidos para atingir as metas estabelecidas. A gestora GA, descreve que “a gente tem que entrar com

excelência, então a gente vai entrar para obter essa pontuação” e quando questionada sobre os impactos na motivação dos docentes, ela completa afirmando que

Sim, tem, claro. Não vamos ser hipócritas e fingir que dinheiro na conta não é bom. Aqui é o primeiro ano, a gente nunca recebeu, mas os colegas comentam ‘ah eu recebi x mil reais’ e todo mundo quer esse x mil reais na conta e dá um gás. (GA)

Notamos que a perspectiva de “ter dinheiro na conta dá um gás”, o que reforça o vínculo entre performatividade docente e bonificação.

Sobre motivação, a professora A1 prefere denominá-la como pressão: “a gestão recebe pressão da secretaria e por sua vez eles nos pressionam”. Assim, a gestão é uma parte essencial para o recebimento do BDE, uma vez que ela está em contato direto com a Secretaria de Educação de Recife. Dessa maneira, queríamos saber a visão das gestoras em relação às mudanças realizadas no cotidiano escolar em razão da política de bonificação, por esse motivo perguntamos “Existem alterações na organização do trabalho pedagógico da escola na época das avaliações externas como SAEB e a SAEPE? Quais?” A gestora GA respondeu que:

Não, durante todo o ano a gente conversa **com os professores lembrando a pactuação de metas, ao fazer a pactuação nós nos reunimos com os professores e sabemos que a secretaria de educação vai fazer essa cobrança**. A mudança é em relação às orientações, então a gente tenta deixar os dias de avaliações mais prazerosos, como é orientado pela secretaria, mas aqui a gente não faz muita coisa não. Na última avaliação entregamos lápis e borracha e um batom garoto, não teve merenda especial, não teve nada, **até porque é a forma como a gente vê a educação mesmo, acreditamos que não se pode fazer premiação para um mecanismo ou instrumento que a criança tem que aprender a lidar**. Tem escolas que sorteiam celular, bicicleta, mas a gente não faz isso. O que fazemos é ir buscar as crianças para que elas viessem no dia porque a gente sabe que tudo isso impacta nessa pontuação. (grifos nossos)

Praticamente não, **pois como vem tudo de lá**, temos uma equipe para organizar, gestora, vice-gestora e coordenação. Fica bem distribuído, mas nós nos envolvemos em tudo. Todo mundo passa pelo processo junto, se descabelou junto, chora junto. (GE, grifos nossos)

Mesmo dizendo que não faz mudanças na organização do trabalho pedagógico na época das avaliações externas, as respostas deixam claro que há sim mudanças. Quando a gestora GA diz que “[...] durante todo o ano a gente conversa com os professores lembrando a pactuação de metas, ao fazer a pactuação nós nos reunimos com os professores e sabemos que a secretaria de educação vai fazer essa cobrança”, há uma demonstração de que as políticas de bonificação são incentivadas e defendidas pela rede municipal de Recife de tal forma que cobranças, mesmo aquelas que ocorrem por meio de conversas descontraídas, tornam-se a norma no cotidiano desses docentes. Já tínhamos visto indícios disso na fala da professora A1 quando ela diz que “a secretaria

pressiona a gestão e a gestão nos pressiona”. Além disso, a gestora GE também afirma que “[...] vem tudo de lá”. A Pactuação de Metas, documento assinado com gestores, sugere, contraditoriamente, que o processo deveria ocorrer de maneira democrática.

Apesar das respostas das gestoras sobre não haver muitas mudanças no trabalho pedagógico, as respostas das docentes divergem dessa perspectiva em diversos momentos. As docentes revelam como suas práticas pedagógicas e autonomia são limitadas ou transformadas a fim de atender as demandas da política de bonificação, enquanto as gestoras parecem acreditar que não existem grandes mudanças. A gestora GE relatou que o processo ocorre de maneira conjunta e bem distribuída, afinal todo mundo “se descabelou junto, chora junto”. O que demonstra, como aprofundaremos no próximo tópico, os impactos emocionais associados à performatividade que o BDE exige das professoras.

## 5.2 Impactos emocionais para as docentes

A fim de caracterizar os efeitos das políticas de bonificação na subjetividade dos docentes, perguntamos inicialmente às professoras se “Você sente que o BDE contribui para a valorização ou desvalorização do trabalho docente? De que forma?”.

A docente A1 respondeu de forma enfática que não e afirmou que o BDE reforça uma lógica de competitividade e ranqueamento entre escolas e professores:

**gera uma situação de competição** e maquia resultados porque, por exemplo, Pernambuco é destaque na educação, a gente vê sempre isso de vender o peixe e tudo tem política por trás, uma política partidária mas o que eu sinto que existe por trás dessa política de vender o peixe, **de você ser destaque, é uma coisa para te metrificar, quantificar, criar um ranking e quem consegue subir esses degraus.** (grifos nossos)

A docente E1 diverge completamente da resposta da docente A1 porque acredita que “É uma valorização, um incentivo a mais para o professor”. Já a resposta da docente A2 divide-se entre essas duas instâncias posto que para ela:

Eu acho que é uma pergunta delicada porque tem dois lados, ao passo que as escolas que atingem a meta, que de certa forma tiveram um **esforço para alcançar isso, quando ela recebe esse bônus está sendo valorizada**, o seu esforço né. Mas isso não quer dizer que as escolas que não atingiram a meta não fizeram uma diferença na vida desse estudante, não contribuíram no processo de aprendizagem porque tem vários outros fatores do porquê essa escola não atingiu a meta, então eu acho que tem dois lados disso aí. (grifos nossos)

Destacamos o trecho referente à como a ideia de esforço individual está associada à dimensão da recompensa, do merecimento. Ou seja, a valorização docente parte de uma perspectiva meritocrática e individualista. Isto pode gerar diversos impactos emocionais no docente e em suas relações interpessoais. A ideia de que o

docente é valorizado quando se esforça o suficiente para preparar seus estudantes para as avaliações externas e receber o BDE quando atinge a meta, significa que esse docente precisa estar constantemente competindo consigo próprio e com outros colegas, o que gera um sentimento de desvalorização, ansiedade e estresse pela pressão constante por entregar resultados, culpa uma vez que o consenso é que se ele tivesse se esforçado mais, teria conseguido e um esgotamento profissional e pessoal posto que a ausência de coletividade e a competição pelo BDE podem gerar uma sensação de isolamento e sobrecarga de trabalho.

De todo modo, é necessário considerar dois pontos principais que derivam da análise as respostas das docentes: o primeiro é reconhecer que a maioria dos professores não recebem um salário digno e desdobram-se em longas jornadas de trabalho a fim de receber o suficiente para viver com o mínimo de conforto, daí a razão das políticas de bonificação serem acolhidas por parte da categoria e serem tão eficazes.

A docente A2 reconhece que a mais no trabalho docente do que entregar resultados capazes de garantir o recebimento do BDE, mas ela, assim como a docente E1, está envolvida pelo “espírito empreendedor” que é tão comum no discurso da NGP.. Entretanto, assim como há professores que aderem a lógica gerencialista de produzir resultados como a E1, e professores que como A2 permanecem em uma postura ambígua, há resistências e um reconhecimento dos perigos desse tipo de lógica, especialmente quando aplicada a Educação, como ponderou a professora A1.

Considerando que as políticas de bonificação permeiam a maioria das atividades realizadas pelo professor, perguntamos se “Você acredita que o BDE tem alterado a forma como você enxerga sua profissão? Como?”. Ao fazer essa pergunta à professora A2, aparentou ficar reflexiva e respondeu que “Nunca parei para pensar sobre isso. Essa pergunta me deixou até pensativa. Posso te responder em outro momento”. A professora E1 assim como a A2, parece não ter pensado muito sobre o assunto antes da entrevista e respondeu que “Eu acho que não, assim, altera um pouco a prática em sala de aula.” Já A1, que tem mais anos trabalhando na educação, disse que

Já tive muitos **momentos de tristeza** enquanto professora, mas eu não consigo trabalhar pensando no BDE. Ele existe e sabendo que ele existe a **gente dança conforme a música, somos competitivos** e se der pra ser o primeiro lugar a gente vai tentar, mas ele não define a minha métrica enquanto profissional da educação. **A minha métrica enquanto educadora não é pautada pelo BDE.** (grifos nossos)

Ainda que a docente A1 situe que não é pautada pelo BDE, chama atenção que a primeira expressão que ela evoca é a tristeza. Ademais, endossa e naturaliza a ideia de

competitividade e de “dançar conforme a música”, mesmo que isso não faça bem. Fica claro portanto, que o BDE desperta sentimentos diversos nas pessoas, que acabam atingindo e modificando as suas subjetividades. Mesmo que os docentes tenham êxito e consigam alcançar as metas estabelecidas para o recebimento do bônus, estão sujeitos a vivenciar a burocracia das avaliações, modificações no exercício da docência, *burnout* e outros atravessamentos que não necessariamente estão ligados a alegria e consequências positivas de ter atingido o BDE.

Como analisamos a partir de Ball (2013) o regime de performatividade incute na subjetividade docente às exigências da *performance*, o que faz com esse professor sinta que é necessário sempre produzir, não havendo espaço para que ele reflita sobre sua prática e seus signos, sendo estimulado a apenas seguir as diretrizes estabelecidas pelas secretarias de educação, o que já foi demonstrado em respostas anteriores. Mesmo a professora A1, que afirma não ser definida pelo BDE, ainda assim internaliza a performatividade e demonstra estar em constante estado de competição. A qualidade aqui é definida não pelos ideais de uma educação democrática e emancipatória, mas sim por resultados mensuráveis, quantitativos obtidos em avaliações externas.

Uma característica da NGP é intensificar o trabalho docente, ao mesmo tempo em que não oferece condições dignas de trabalho. Por isso, questionamos tanto as docentes quanto as gestoras se “Você já percebeu entre colegas, ou em você mesma, sinais de síndrome de burnout, ansiedade ou depressão? Quais as principais razões você atribui? A escola ou a rede municipal oferece suporte psicológico ou mecanismos de apoio para lidar com isso?”. Diferentemente das respostas anteriores não houve discordância. Todas relataram algum grau de adoecimento, a professora A2 chegou a rir quando a pergunta foi feita porque segundo ela “é o que mais tem”. A professora A1 comentou que

Com certeza. Eu comecei agora e conversei com colegas que se sentem sobrecarregados e foram acometidos por essa síndrome, inclusive em outras escolas. A escola em si tem esse clima de acolhimento e tudo mais, mas a rede não oferece esse apoio. Tem o programa Bem Estar que atende os professores mas é algo assim que eu nunca entrei em contato e é bem restrito, não é o suficiente para a demanda. E esse ano foi muito desgastante para mim, bati o recorde de doenças e o principal foi mental. Isso aconteceu por causa das demandas, quantidade de coisas para fazer, as famílias exigindo resultados. É difícil.

A resposta da professora E1 talvez tenha sido a mais impactante: “Já percebi em alguns professores um pouco de ansiedade, cansaço e não sei se tem apoio para isso, pois sou novata na rede. **E não tenho tempo**, porque trabalho de manhã e à tarde.” Quando a *performance* é internalizada, o adoecimento dos professores torna-se

naturalizado, posto que é necessário produzir sempre. Ao mesmo tempo em que essa lógica de mercado intensifica o trabalho dos docentes, ela também não permite que o professor tenha tempo. Tempo para refletir sobre sua prática, o que significa ser professor ou até mesmo procurar ajuda especializada.

Em outro momento da entrevista perguntamos às gestoras se elas se sentiam valorizadas e apoiadas durante o processo de avaliações externas e, conseqüentemente, o recebimento do BDE. A resposta da GA nos chamou a atenção, principalmente se comparada com a resposta da professora A1, visto que a gestora não se sente valorizada mas descreve apoios institucionais para atingir as metas:

A rede dá o apoio para atingir a meta, eu acho. Quando a gente solicita material, ele vem. Tem formação e informação a respeito do processo. A gente tem um contato direto com o NARE, que é o Núcleo de Avaliações de Rede e esse núcleo está sempre a postos para atender e esclarecer as dúvidas, tem um Whatsapp que a gente pode tirar todas as dúvidas. Então em relação ao suporte para que as avaliações aconteçam, isso a gente tem.

A fala das docentes e gestoras revelam aspectos contraditórios uma vez que o estresse, sobrecarga de trabalho e pressão que acometem as docentes e culminam no seu adoecimento é gerado justamente pelo regime de performatividade que a Secretaria de Educação incentiva. Segundo a prefeitura, o programa Bem-Estar do Professor, criado em 2020, tem como objetivo cuidar do docente, pois “se reconhece que os profissionais de educação devem ser cuidados para serem capazes de educar na integralidade” (Recife, 2020). Resta questionar se esse suposto bem-estar é realmente eficaz, considerando que a exigência por resultados permanece inalterada. Ainda, é nítido que enquanto a prefeitura dá amplo apoio às gestoras a fim de que elas alcancem as metas, o programa Bem-Estar é pouco conhecido e divulgado, se comparado com o NARE que é amplamente divulgado, inclusive nas reuniões entre a gestão e a secretaria.

Observamos que os impactos emocionais são diversos. Concordando com De Lauretis (1986, p. 5), a subjetividade refere-se aos “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência.” Em maior ou menor grau, todas as entrevistadas demonstram que tiveram sua subjetividade alterada. Os impactos emocionais, como a sobrecarga de trabalho, a promoção de um individualismo, competitividade e conseqüente culpabilização, criam uma nova subjetividade nesse docente, que é subjugada a cultura neoliberal e as políticas gerencialistas que extrapolam os muros das escolas, infiltrando-se em todos os campos da vida desse profissional.

## 6. Considerações Finais

O objetivo geral desse trabalho foi analisar como o BDE afeta o trabalho e a subjetividade de docentes do ensino fundamental nos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife. Para tanto, entrevistamos três docentes e duas gestoras de duas escolas municipais: uma instituição que já recebe o BDE a alguns anos e outra que assinou a pactuação de metas em 2024 e ainda não recebeu o BDE. Organizamos os achados da pesquisa a partir de duas categorias que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas: a (falta da) autonomia docente e impactos emocionais para as docentes.

Ao buscar identificar as percepções dos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública de ensino do Recife sobre o Bônus de Desempenho Educacional, percebemos diferenças nos depoimentos. As duas professoras da Escola Alvorada, que ainda não receberam o BDE e, portanto, ainda não vivenciaram do mesmo modo que a Escola Entardecer, a intensificação decorrente das políticas de bonificação, demonstraram que não vêem a política de bonificação da cidade de Recife de forma positiva. A gestora GA e GE também partilham dessa visão, a única que destoa é a professora da Escola Entardecer, que recebe o BDE há alguns anos e que acredita que a política de bonificação é uma valorização do seu trabalho.

Sobre o impacto do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho pedagógico a pesquisa de campo reforçou o que a literatura tem discutido, isto é, o trabalho pedagógico é reorientado para atender os ideais neoliberais. Entretanto, é necessário considerar que a Educação é um campo complexo, posto que as docentes da Escola Alvorada, por exemplo, tecem críticas ao BDE e seus impactos no cotidiano escolar, mas ainda assim tem seu trabalho pedagógico norteado pelos princípios gerencialistas.

Ao caracterizar os efeitos das políticas de bonificação na subjetividade dos docentes da rede pública de ensino de Recife, destacamos que a subjetividade sob o regime da performatividade produz um profissional auto regulado que internaliza os princípios da NGP, como competitividade, individualismo e padronização, tendo a produção de subjetividade capturada pelo neoliberalismo. Podemos observar tal fato quando analisamos as falas das docentes e gestoras, mas principalmente o discurso da docente E1, que é uma profissional que transformou os sentidos, signos e práticas de sua docência para atender os interesses gerencialistas.

Concluímos, portanto, que ainda que existam críticas ao BDE, a política está enraizada no cotidiano das escolas, impactando o trabalho docente - principalmente na autonomia. Ademais, a captura das subjetividades docentes acaba criando novas sensibilidades, significados e sentidos para a Educação, que se afasta de ideais democráticos e críticos para atender as demandas de um regime mercadológico e meritocrático.

## Referências

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, S. J. The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Education Policy*, v.8, n.2, p.215-228, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BROOKE, N.; REZENDE, W. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1343 - 1370, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31220>.
- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.
- DA SILVA, A. F. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação* - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 32(2), 509–526, 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>.
- DE LAURETIS, T. Feminist studies, critical studies: *Indiana University Press*, 1986.
- DUARTE, G. B.; NETO, R. da M. Estrutura de Incentivo e Desempenho Escolar: Uma Avaliação do Programa Bônus de Desempenho Educacional do Estado de Pernambuco. *Rev. Econ. NE*, Fortaleza, v. 46, n. 2, p. 85-99, abr. - jun., 2015.
- FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Governo de Pernambuco paga Bônus de Desempenho Educacional nesta sexta-feira (13). *Secretaria de Educação e Esportes*. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-paga-bonus-de-desempenho-educacional-nesta-sexta-feira-13/>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LEI Nº 13.486, DE 1º DE JULHO DE 2008. *Ale Legis Legislação do Estado de Pernambuco*. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIMA, L. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, 129-144, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. 9 Rio de Janeiro 32(5): 173 - 99. SET/OUT. 1998.

RECIFE. Lei 18.957, de 06 de julho de 2022. Dispõe sobre o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife, PE: *Diário Oficial da União*, 2022.

RECIFE. Prefeitura do Recife realiza pagamento do Bônus de Desempenho Educacional para professores e demais profissionais da Educação. *Secretaria de Educação*, 18 out. 2023; Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/18/10/2023/prefeitura-do-recife-realiza-pagamento-do-bonus-de-desempenho-educacional-para>. Acesso em: 03 ago. 2024.

RECIFE. Prefeitura do Recife dá suporte emocional aos profissionais da Rede de Ensino através do Programa Bem-Estar do Professor. *Secretaria de Educação*. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/21/07/2020/prefeitura-do-recife-da-suporte-emocional-aos-profissionais-da-rede-de-ensino>. Acesso em: 02 mar. 2025

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.* - v. 37, n. 3, p. 1161 - 1180, set./dez. 2021.

SILVA, L. S.; OLIVEIRA, G. S. de.; SALGE, E. H. C. N..Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021.

SPRINGER, S. Neoliberalism and geography: expansions, variegations, formations. *Geography Compass*, v. 4, n. 8, p. 1025-1038, 2010.

SCHERER, S. S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

VERGER, A. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul. – set., 2015.