

Performatividade e a fragmentação do trabalho docente na escola pública

Susana Schneid Scherer¹ 

Resumo

Este estudo analisa a presença e os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública no Brasil. Assume-se que a docência é um campo de embates entre questões locais e globais. Entende-se por performatividade, com base no conceito desenvolvido por Stephen Ball, como a cultura de desempenhos que atua como mecanismo político para transformar as subjetividades através de uma cultura e ratificar um modelo de democracia de consumo, tendo por base princípios de competitividade e individualidade, os quais fragmentam uma perspectiva de docência e educação socialmente referenciadas por critérios democráticos de participação ativa, solidariedade, coletividade e cooperação.

Palavras-chave: Escola pública; Trabalho docente; Políticas educacionais.

Abstract

Performativity and the public-school teaching work fragmentation

This study analyzes the presence and effects of the performativity, in the context of educational policies, on public schools' teachers work in Brazil. It is assumed that teaching is a field of conflicts between local and global issues. The performativity is a concept developed by Stephen Ball to reference a political mechanism and culture of performance working to transform subjectivities and ratify a model of consumer democracy based on principles of competitiveness, individualism, which fragment a perspective of teaching, school and education socially referenced by democratic and criteria of active participation, solidarity, collectivity, and cooperation.

Keywords: Educational policies; Schoolteacher work; Public school.

Resumen

Performatividad y la fragmentación del trabajo docente en la escuela pública

Este estudio analiza la presencia y los efectos de la performatividad, en el contexto de las políticas educativas, sobre la labor docente en la escuela pública en Brasil. Se considera la docencia como un campo de conflictos entre cuestiones locales y globales, destacándose el concepto de la performatividad a partir de estudios realizados por Stephen Ball. Considerase que la performatividad actúa como mecanismo político y cultura de desempeños para transformar subjetividades y ratificar un

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

modelo de democracia consumista baseado em princípios de competitividade, individualidade, los cuales fragmentan una perspectiva de enseñanza y educación referenciada socialmente por criterios democráticos de activa participación, solidaridad, colectividad y cooperación.

Palabras clave: Escuela pública; Políticas educacionales; Trabajo docente.

Introdução

Este estudo analisa a presença e os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública no Brasil.

Compreende-se que a docência como campo de disputa entre questões globais e locais, todo e parte, ou aqui, entre as políticas educacionais e o trabalho docente (KUENZER, 2011; OLIVEIRA, 2008).

Assim, esta pesquisa considera o movimento de reconfiguração capitalista econômico-produtiva, iniciado no final de 1990 e em prevalência nos anos 2000, e seus desdobramentos no trabalho dos professores escolares, a partir de processos de redefinição do Estado e de sua forma político-social pela combinação das estratégias de globalização, neoliberalismo, Terceira Via e reestruturação produtiva (PERONI, 2010).

O conceito de performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (1998; 2001; 2002; 2004; 2005; 2010; 2014; 2015), é adotado para expressar o mecanismo político que atua para transformar as subjetividades dos professores e incliná-las aos preceitos do mercado.

Dessa forma, este estudo se dedica, inicialmente, a contextualizar a concepção de Estado e políticas educacionais evocados pelo paradigma de mercado, sobretudo, no cenário das estratégias mais atuais deste programa, representadas pelo neoliberalismo da Terceira Via, pela gestão gerencial e pela Nova Gestão Pública (NGP). Contrapõe-se ao debate de tal proposta um modelo de democracia socialmente referenciada e o qual manifeste uma educação de qualidade negociada e da educação em sua função pública e popular.

Na sequência, relaciona-se como e de que forma a performatividade emerge para funcionar como tecnologia política para transformar as subjetividades docentes. Analisam-se as características performativas que se expressam por meio da cultura de desempenhos, de metas e resultados, o que implica em todo o processo educacional.

Ao final, explicitam-se algumas das manifestações da performatividade nas políticas educacionais nacionais para a escola pública, e os impactos desta concepção em constituir um modelo de docência orientado pela performatividade, contrapostamente, a uma perspectiva de docência socialmente referenciada.

Metodologia

O estudo se sustenta teórica e metodologicamente na perspectiva crítica da sociologia da educação, que tem como busca subsidiar o campo de análises no campo das políticas educacionais, a fim de elucidar o caos permeando a educação enquanto fenômeno social, relacionando o macrocontextual, aquele envolvendo o Estado e as políticas educacionais, e os aspectos micro-especificidades, aqueles atinentes ao cotidiano escolar e seus efeitos (BALL, 1993; DALE, 2010; MAINARDES, MARCONDES, 2009).

Ball (MAINARDES, MARCONDES, 2009) apresenta uma abordagem metodológica macro-micro, para a articulação entre questões globais e locais, ou ainda todo e parte, contexto e realidade, com a finalidade de refletir acerca de desafios, contradições e resistências cercando os diferentes momentos das políticas educacionais. Tal abordagem é expressa pela ideia de um ciclo, constituído por três contextos políticos: contextos de influência e estratégia política; da produção do texto; e da prática e seus efeitos. A ideia cíclica propõe um olhar relacional, sem dimensão temporal, sequencial e, ou linearidade entre os contextos, com vistas a explicitar que cada contexto possui especificidades, envolvendo lugares e grupos próprios. Contudo, a proposta parte da compreensão que existe um contexto maior de influências e estratégias no qual acontecem as disputas para definição das agendas políticas, passando pela produção e construção dos textos e documentos políticos, e por fim, culminando na sua efetivação na prática pedagógica escolar e seus efeitos diretos na educação e na sociedade, e em padrões de justiça e igualdade.

Entende-se que, a partir da abordagem macro-micro, e o cerne em seus efeitos políticos, impulsiona uma reflexão profunda sobre o papel da escola e das políticas educacionais, com foco na especificidade do trabalho do professor. De tal modo, organiza-se o texto partindo da análise sobre o contexto maior de estratégias e influências nos quais as políticas são debatidas e as agendas políticas são deliberadas, buscando localizar a proposta e a perspectiva para a formação e o trabalho docente em que a performatividade emerge como mecanismo político. Na sequência, analisa-se o contexto da produção dos textos políticos, a partir do estudo dos textos e documentos de políticas brasileiras para mostrar como a performatividade se apresenta e se expressa. Por fim, analisam-se elementos sobre a expressão da performatividade na prática escolar e seus efeitos diretos em mudanças cotidianas da atividade do professor, até seus efeitos mais amplos em padrões de justiça, democracia, igualdade e que permitem pensar

sobre o modelo educacional, docente, e de escola que se evidencia no intermédio da perspectiva performativa e gerencial.

Estratégias e influências permeando o Estado para mercantilizar a educação

Wood (2007) identifica uma ressignificação da ideia original do termo democracia, como uma forma de governo popular e nas mãos do povo, pelo programa capitalista, à medida que repousa seu foco e controle nas mãos do capital e sua proposta puramente econômica por novos campos de lucros.

Assim, a democracia liberal e capitalista envolve “a esfera puramente política e judicial – aquilo que alguns denominam democracia formal – sem destruir os alicerces do poder de classe” (p. 423-424). É uma perspectiva democrática que substitui a ação política por uma cidadania acrítica, passiva e com direitos focalizados, os quais despolitizam a política e os próprios sujeitos sobre sua função política, e instituem uma perspectiva de ação política abstraída de possibilidades em compreender a realidade.

Segundo Peroni (2010), o atual projeto capitalista se iniciou em 1990 e está em plena vigência, incitado por estratégias de reestruturação econômica, globalização, neoliberalismo e Terceira Via, redefinindo o Estado e sua forma político-social.

A teoria neoliberal é o ideal político que emerge como proposta modernista e desenvolvimentista para superar a crise de 1970 (ANDERSON, 1995). Ele parte da crítica ao modelo keynesiano, vigente no Pós-guerra para ajudar os países a se resgatarem, e promotor de políticas sociais estatais. Em sua tese, a proposta neoliberal culpa o Estado pela crise mundial por conta de gastos excessivos em atender as demandas populares com políticas. No seu diagnóstico, as políticas sociais são formas de saque à propriedade privada e de distribuição de renda, de modo que a democracia popular e o modelo de bem-estar social devem ser revisados para não prejudicar o caminho do livre mercado. Propõe um tipo de Estado mínimo na execução e coordenação social, com a privatização de serviços e atividades, e os direitos e bens sociais priorizando demandas específicas, além de se adotar os mesmos critérios do mercado de eficiência e eficácia, com vistas a pouco investimento e máximo de retorno.

Entretanto, a partir da década de 1990, passa a ser propagada uma nova lógica social, capaz de recompor as consequências nefastas do neoliberalismo ortodoxo, chamada de nova social-democracia ou ainda de Terceira Via. Basicamente, segundo Giddens (1999), a proposta é a de um programa de reformas do Estado e suas instituições, com a lógica de mercado tornando-se o parâmetro a ser seguido, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Características dos modelos de Estado de Bem-Estar, neoliberalismo e Terceira Via.

Características	Bem-Estar	Neoliberalismo	Terceira via
Idealizadores	Keynes – 1930	Hayek e Friedman – 1940	Giddens – 1990
Onde foi experimentado	Europa e países atingidos pela Guerra Mundial	Gestão inglesa de Thatcher; com Ronald Reagan nos EUA	Governo Blair e Clinton, na Inglaterra e EUA, respectivamente
Período prevaiente	Pós-guerra, 1930 a 1970	Pós-crise de 1970	Final do século XX em diante
Projeto Político	Fortalecimento de políticas públicas	Voltado ao mercado, à competição e ao desenvolvimento individual	Estado reconfigurado, nova social-democracia e capitalismo humanizado
Concepção de Estado	Estado protecionista; políticas públicas a demanda e mercado limitado	Estado social mínimo (focado em políticas de segurança e violência), e máximo para o livre mercado	Estado de Bem-Estar positivo, isto é, financiando e regulando políticas, mas atuando como investidor social e tendo o mercado como parâmetro
Espaço da sociedade civil	Domínio da sociedade civil pelo Estado	Sociedade civil autônoma e separada do Estado	Sociedade civil renovada e o Terceiro Setor como integrante da política social
Modelo de organização e gestão política	Fortalecimento do setor público via leis, valorização sindical. Modelo burocrático	Bens públicos são passados para o setor privado; lógica gerencial de menos custos e mais lucros	Gestão gerencial, quase-mercado e parcerias público-privadas como meios de criar um modelo político competitivo
Concepção de Democracia	Cisão bipolar - capitalismo e socialismo, com destaque para as iniciativas de cunho popular na Europa	Manutenção bipolar, com proeminência do ideal capitalista, onde o Estado e a democracia são subtraídos ao fator de mercado	Superação da bipolaridade; Fortalecimento da democracia e aumento da permeabilidade a novos atores na cena política
Princípios	Estabilidade social; direitos sociais e trabalhistas; Coletivismo igualitarismo	Aceitação da desigualdade; forte combate sindicalista. Individualismo, mérito e competição	Cooperativismo, empreendedorismo e inovação; responsabilização social e individual; igualdade como acesso (oferta)

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Giddens (1999).

Assim sendo, no mesmo sentido neoliberalista, o Estado deve minimizar suas responsabilidades pela execução das políticas sociais, tanto para racionalizar recursos quanto porque o mercado se torna o parâmetro de eficiência. Contudo, não prioriza mais a privatização direta, e sim processos de mercantilização a partir dos quais o Estado em si se torna um ente de negócios. Para Neves (2005, p. 5), trata-se de uma reorientação para “o desenvolvimento de um capitalismo de face humana”, em que a resolução dos grandes problemas sociais se torna campo de intervenção do mercado. Há um movimento de abertura do Estado, com uma maior permeabilidade de atores e orientações oriundas, geralmente, de organismos multilaterais, e figuras empresariais ligadas ao capital global, com poder para controlar a vida social (CÓSSIO, 2015).

Então, impõe-se uma falsa ideia de democratização e participação. Os novos atores que entram na cena política – sob a alegação de serem parte da sociedade civil e pretenderem atuar via filantropia e responsabilidade social – assumem poderes historicamente nas mãos de organizações populares legítimas, mas ficam fora de compromissos e de controle popular. Assim, conseguem espaços para promover seus ideais, captando fatias de fundos públicos cada vez maiores, e abrindo espaços para a circulação do lucro e, com isso, cada vez mais poder para direcionar a vida social.

No que se refere ao Estado, é sugerida a adoção do modelo de administração chamado de gerencialismo. Seu cerne é “diminuir ou remover diferenças entre o setor público e privado; e deslocar a ênfase do processo para um maior grau de accountability em termos de resultados” (HOOD, 1995, p. 94, tradução autoral). Assim, suas características-chave são: flexibilização, valorização de gerentes e líderes, mecanismos de responsabilização das instâncias públicas, adoção de práticas empresariais, foco na competição e a ênfase em padrões de desempenho explícitos e mensuráveis a partir de metas. Segundo estudos sobre o gerencialismo dizem, aproxima-se a formas de Estado competidor e avaliador (CLARKE; NEWMANN, 2012).

Nesse quadro, urge localizar o debate sobre as implicações de tais movimentos sobre o Estado e sua função política. Implica considerar os impactos da transformação das organizações educativas em algo altamente racionalizado e formalizado, com missões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia de qualidade, à semelhança de qualquer empresa (CÓSSIO, 2015). Suscita refletir sobre a forma que os professores são envolvidos e impactados por tais processos.

A performatividade e seus impactos na formação e no trabalho docente escolar

Em um de seus primeiros textos publicados no Brasil, Stephen Ball apontava algumas evidências acerca de soluções genéricas de políticas adotadas por governos para sanar os problemas público-educacionais, baseadas num conjunto de reformas “‘tomadas de empréstimo’ do mundo empresarial [...] começando a transformar não apenas a forma da oferta de educação, mas também seu significado, bem como a experiência da aprendizagem e a natureza da cidadania” (BALL, 1998, p. 121).

Neste texto, aludia que a lógica de mercado como novo paradigma de governo expressa uma crescente subordinação ao âmbito econômico para transformar a educação em mercadoria. O objetivo é “a mercantilização do setor público; e [...] a penetração da cultura de consumo em novos espaços geográficos e sociais” (BALL, 1998, p. 132). Para concretizar tal movimento dentro do setor público, como no caso da educação, é instalado um conjunto de tecnologias e mecanismos políticos para produzir ou promover novos valores, relações e subjetividades nas arenas da prática educacional.

Ao se propor a elucidar quais seriam as ferramentas políticas voltadas a conduzir essas transformações, Ball (2001) reconhece três elementos principais (Quadro 2) em que destaca o papel da performatividade como a tecnologia-chave para agir nas subjetividades docentes. Segundo Ball (2005), seu papel, enquanto tecnologia política, vai além de mudanças técnicas ou estruturais nas organizações e na prática pedagógica, mas, sobretudo, reformar o modelo e os sentidos do professor, da escola e da educação.

Quadro 2 – Conjunto de tecnologias políticas de reforma.

	Mercado	Gestão	Performatividade
Posições de sujeito	consumidores	gestor(es)	o avaliado
	produtores	(gerido)	o que compara
	empreendedor	equipe	
Disciplina	Sobrevivência	cultura das	produtividade
	renda	corporações	objetivo a alcançar
	maximização	eficiência/eficácia	comparação
Valores	Competição	“aquilo que funciona”	valor dos indivíduos
	institucional	o performativo	fabricação
	interesses		

Fonte: Ball (2001, p. 105).

O conceito da performatividade é retirado por Ball (2002; 2010) de Lyotard (2009), que a sintetizou como uma “forma e tipo de ‘terror, forte ou suave: sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecei” (p. XVII). Seu emprego se pauta na medição de desempenhos individuais ou organizacionais, como sinais de produtividade e de resultado, momentos de produção e inspeção, para significar a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização, à semelhança de uma empresa.

Nas análises de Ball, a performatividade funciona para correlacionar uma gama de instrumentos empresariais que permitem uma alternativa encabeçada pelo Estado para reificar a educação pública ao mundo do consumo. Para tanto, o gerencialismo é acionado como modelo gestão para “incutir a performatividade na alma do funcionário” (BALL, 2012, p. 38), de forma que os elementos performativos são promovidos para realizar o controle do contexto no sentido de “empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado” (BALL, 2004, p. 1117). Por sua vez,

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. “Consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120). Isto é, esse processo de objetivação contribui mais geralmente para a possibilidade de pensar nos serviços sociais, como a educação, enquanto formas de produção, iguais a outros tipos de serviços e de produções (p. 1116).

Vê-se que a performatividade permite orientar as subjetividades profissionais do ser e estar docente, pautando-as por valores de competição, eficiência e produtividade; e por elementos éticos embasados em noções de interesse próprio, concorrência que representam os valores performativos. Seus danos colaterais (BALL, 2004), como partes de um amplo processo de destruição criativa e alienação, são tais que os incentivos ao lucro e os valores dos negócios são disseminados para destruir os valores e a ética profissional no que se refere a compromissos sociais e políticos.

Diz respeito a um mecanismo que tenciona a mercantilização do setor e dos profissionais públicos, transformando as instituições educativas em um produto vendável e reduzindo seus fins a resultados, níveis de desempenho e sinais de qualidade, tais como acontece no ambiente empresarial. Na medida em que os métodos e discursos performativos circundam os professores, suas práticas se tornam frágeis e fugazes. Pouco a pouco, a mudança se torna inevitável e irresistível, mais particularmente quando os resultados de desempenhos são vinculados à satisfação, ao reconhecimento e ao *status* do trabalho docente por meio de exposições públicas sobre o sucesso ou fracasso, mais ainda quando vinculados a benefícios salariais ou prêmios.

A performatividade torna muitos profissionais irreconhecíveis para si mesmos, dado que os torna indivíduos dispensáveis e suscetíveis de serem substituídos por outro, capaz de obter melhores resultados e ser mais adaptável a atender as metas. Sentimentos de incompletude docente aparecem e minam os professores com aspectos alicerçados à qualidade e à excelência no quadro das formas de controle empresarial (por meio do *marketing*, do empresariado de si e da concorrência).

Diante disso, a especificidade da reflexão ética sobre a função do professor e da escola se consolida como um processo obsoleto com cerne no cumprimento de metas e na melhoria de desempenho, com o valor financeiro e mercantil substituindo valores morais. A performatividade tenciona os professores e demais profissionais “a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117). Ao fim, os efeitos gerados no rol da performatividade se dão em dois planos:

O efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato. Um efeito de segunda ordem é que, para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experienciam o seu trabalho e as satisfações que eles obtêm a partir dele – o seu sentido de propósito moral e de responsabilidade para com os seus alunos é distorcido. A prática pode vir a ser experienciada como inautêntica e alienante. Compromissos são sacrificados pela impressão. A força e a lógica bruta de desempenho são difíceis de evitar. Evitá-las, em certo sentido pelo menos, significa desapontar a nós mesmos, aos nossos colegas e à nossa instituição. Há um conjunto específico de habilidades a serem adquiridas nessa situação – habilidades de apresentação e de presunção, fazendo o máximo de nós mesmos e fazendo o de nós mesmos um espetáculo. Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público (BALL, 2014, p. 67-68).

Estas discussões subsidiam a proposição de mostrar a importância de analisar a presença e os reflexos da performatividade sobre o trabalho docente na escola pública no Brasil, de forma a se problematizar o papel da escola e a função dos professores.

Performatividade e trabalho docente na escola pública no Brasil.

O Brasil, ao final de 1990, apresentou a proposta de assumir a gestão gerencial, o que se colocou em sentido contrário ao processo de redemocratização dos anos 1980. Tal orientação ocasionou o esvaziamento das políticas sociais enquanto direitos universais e a redefinição do papel do Estado na provisão da coisa pública, o que reverberou na educação e nos professores (PERONI, 2008).

Diversas pesquisas mostram que a disseminação de mecanismos performativos é promovida em nível nacional, no escopo da gestão gerencialista, combinou-se à ideia de autonomia (BALL *et al.*, 2013; JEFFREY, 2012; OLIVEIRA, 2008).

O modelo de autonomia instituída se ancorou na forma de uma autonomia legalmente decretada pela Constituição Federal, mas, na prática, regulada e marcada por relações verticais, antes que verdadeira e ativa. Os mecanismos acionados para disseminá-la foram a medição de desempenho, padronização e responsabilização, enquanto meios para controlar as atividades professor em suas práticas em sala de aula, nas ações e atitudes que toma (ou deixa de tomar) em sua profissão e, ou nas relações que estabelece com seus pares, com a comunidade escola, e com o projeto de escola.

Na legislação constitucional e legal do Brasil, a valorização dos profissionais da escola pública é garantida como princípio, e deve se materializar pela garantia de condições de trabalho adequadas, planos de carreira, devida formação e capacitação para exercer suas funções, e o ingresso exclusivamente por concurso público etc.

Porém, pode-se dizer que a única ação de calibre que toma corpo e é efetivada com relação a esses diversos ornamentos foi o que resultou na Lei do piso salarial nacional para os professores (PSNP), homologada em 2009, e que, também, legislou sobre as jornadas de trabalho e regulou em um terço a hora-atividade do professor. Contudo, o que se vê é a normatização da Lei PSNP sendo tornadas, dentro das previsões do regime de descentralização e de autonomia previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atribuições locais de cada rede de ensino, e não são promovidos instrumentos jurídicos federalmente para o controle de seu cumprimento (JEFFREY, 2012).

Segundo Oliveira *et al.* (2015), pode-se dizer que as políticas educacionais pós-anos 1990 trouxeram novas exigências aos professores, não somente brasileiros como de outros países da América Latina, sem a necessária adequação das condições de seu trabalho, repercutindo em que tais profissionais “foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história” (p. 8). Esse cenário é um reflexo da fragilização da carreira docente, via processos de intensificação e da progressiva autointensificação das suas atividades, enquanto é cada vez mais exigida a responsabilização de tais profissionais pelos desempenhos da escola, dos alunos e deles próprios em suas funções, somado à destruição de seus direitos trabalhistas enquanto servidores públicos, à fragmentação de sua condição profissional como sujeitos dotados de saberes específicos que requerem adequada formação continuada, habilitação no campo da pedagogia, e tempo para organização e reflexão, além de diversas outras condições adversas que precisam lidar para exercerem o que se espera de seu papel.

Muitos desses pontos foram ratificados pelo Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2010; 2015), quando identificou algumas situações que, claramente, podem ser entendidas como aumento de responsabilização da profissão docente no Brasil, em face da falta de condições efetivas para qualificação das atividades realizadas pelo professor, tais que falta de planos de carreira e salários, maior supervisão e autocontrole sobre o processo de seu trabalho; sentimentos de cobranças por atingir resultados, dominar competências e responsabilidades.

Para Ball *et al.* (2013), os processos dinamizados sobre os professores, no contexto das políticas educacionais brasileiras, podem ser compreendidos no rol de políticas performativas. Expressam-se através de mecanismos que buscam agir nas subjetividades docentes por meio de processos de flexibilização e centralização, visando reduzir as responsabilidades do Estado para com a qualificação da educação e, por outro lado, inculcar no professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Oliveira (2008), o movimento que se instituiu em torno das políticas públicas brasileiras promove um tipo de “autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (p. 8), pois, se por uma via a luta por maior autonomia avança no plano constitucional, por outro lado se vê os professores de escola pública sendo expostos a um controle cada vez mais incisivo sobre as ações e escolhas que têm em sala de aula.

A noção de autonomia que é aclamada pelos educadores se dota de possibilidades de escolha e ação de seu processo de trabalho, pela liberdade de auto-organização e pelo poder ativo nos rumos da comunidade local, bem como por devidos direitos e garantias salariais, trabalhistas e formativas que assegurem as condições para exercerem tais atividades. Certamente em parceria com as demais instâncias e sujeitos que fazem parte do cenário educacional, mas definitivamente não inteiramente subordinadas a um sistema maior ou a outrem. Para tanto, é claro, faz-se necessário que a instituição escolar tenha também mais possibilidades de auto-organização e os diferentes segmentos da escola – estudantes, pais e comunidade – tenham poder aumentado de participação, decisão e avaliação no curso dos rumos do projeto educacional.

Mas, o modelo de autonomia que se apresenta se centra em maior responsabilização da escola e do professor pelo êxito escolar. O foco de atenção é melhorar os resultados, os quais são, em maior parte, estipulados e avaliados por membros externos ao contexto escolar e até mesmo de fora da educação. Os instrumentos avaliativos se pautam em provas, baseados em prescrições curriculares que não considerem questões locais e culturais, e os quais têm seus resultados refletidos em implicações nos orçamentos e investimentos financeiros das escolas, ou ainda nos salários dos professores, ou de exposição pública, seja com benefícios no caso de bons resultados, ou de desvantagens e culpabilizações quando há maus resultados.

É um movimento que não deixa margens efetivas de autonomia para o professor melhorar o desempenho de suas tarefas e qualificar o processo educacional, dado que a ênfase do trabalho docente se torna aquilo que será avaliado pelos testes – e que é centrado, essencialmente, em conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática – e que são traduzidos em números e comparados tanto em âmbito local e regional como em nível nacional e internacional.

Assim, se supostamente os professores passam a ter maior liberdade no plano legal da perspectiva democrática para definir meios de conduzir suas atividades e organizar seu trabalho, eles devem responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem, principalmente com os desempenhos estudantis. Muitas vezes, são regulados por avaliações sobre eles próprios, isto é, se tornam exaustivamente mensurados, avaliados sistematicamente e mensurados como meio de garantir o atendimento da qualidade educativa que é estipulada. Nesse rol, devem os professores, constantemente, encontrar coletivamente saídas e estratégias para superar os desafios cotidianos e locais, como buscar recursos para complementar o orçamento escolar, melhorar os

resultados estudantis e atingir a qualidade almejada nas avaliações externas, tudo à revelia de fatores econômicos, condições de trabalho ou outro ponto inerente nos resultados educacionais.

À medida que o trabalho docente é reduzido à lógica da performatividade, afasta-se a perspectiva da docência comprometida com a função da educação como bem público e direito subjetivo e da escola como lócus privilegiado de formação humana.

Na concepção orientada pela performatividade as tarefas do professor se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e sem cunho político, pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade envolvendo o processo educativo. As atividades docentes se tornam algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores graus de reflexividade. Em consequência, há um deslocamento da importância de o professor pensar sobre o que realmente importa, que é o desenvolvimento do aluno, ou sobre o projeto escolar e o modelo de formação estudantil o orientando, culminando-se em uma banalização da concepção de qualidade educacional, do papel social do professor, da escola e da educação pública (MÉSZÁROS, 2007).

Considerações Finais

Esta investigação pretendeu investigar a presença da performatividade e seus efeitos sobre o trabalho docente, no contexto das políticas educacionais, no Brasil.

Identificou-se a performatividade como instrumento político e método de controle para aferir um modelo de docência e escola orientados pela performatividade, enquanto mecanismo para construir um projeto de educação e modelo social de mercado. A performatividade se expressa como técnica política adotada pelo programa de mercado contemporâneo, relacionando-se a um tipo de gestão de tipo gerencial, que promove típicos do ambiente empresarial, no setor público, enquanto suprime e desvaloriza a construção de uma gestão pública manifestada por critérios populares, democráticos e comunitários.

A performatividade em sua especificidade evoca um perfil de professor que se orienta por metas, resultados claros e visíveis, como se a educação fosse um processo facilmente manipulável, objetivável e sem fatores culturais, sociais, históricos, dentre outros, além do fator intelectual por si só, que reflete no processo educacional e na aprendizagem do aluno. A profissão docente, nesse sentido, implica conhecimentos

pedagógicos para levar o estudante ao conhecimento de si, do mundo e das coisas, inclusive, para muni-lo para transformar o modelo de sociedade que se vive.

Assim sendo, compreende-se ser sumário destacar os reflexos da performatividade, em nível dos impactos sobre a corrosão da autonomia profissional e da autoridade docente, e que têm impactos diretos sobre o eu pessoal e profissional. Entende-se que a atuação do professor e da escola deve ir além de formar para o trabalho e para o consumo. Cabe pensar em uma proposta que rompa e supere o modelo orientado pela performatividade, suscitando o ideal democrático e valores de cooperação, participação social, solidariedade, repercutindo na desmaterialização de direitos sociais universais.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BALL, S. J. *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-37.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, (s. l.), v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

_____. *Educação global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

_____. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, ago. 2013. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-26, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-64, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 13, n. 2, p. 10-7, abr. 1993. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-81, maio/ago 2012.

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-40, out./dez. 2015.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-120, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>

GIDDENS, A. *A terceira via*. Brasília, DF: Instituto Teotonio Vilela, 1999.

HOOD, C. The “new public management” in the 1980s: variations on a theme’. *Accounting, Organizations and Society*, Amsterdam, v. 20, n. 2-3, p. 93-109, fev./abr. 1995. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)

JEFFREY, D. C. Constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. *Revista Exitus*, Santarém, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

LYOTARD, J. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1988.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-18, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. *Revista Theomai*, Buenos Aires, n. 15, p. 107-30, jan./jun. 2007.

NEVES, L. W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xama, 2005.

OLIVEIRA, D. et al. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>. Acesso em 11/03/2015.

OLIVEIRA, D. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. SEMINARIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., Buenos Aires, 2008. *Actas...* Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, 2008. p. 1-17.

PERONI, V. A autonomia docente em tempos de neoliberalismo e terceira via. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE-SUL, 6., Buenos Aires, 2008. *Actas...* Buenos Aires: Universidade Nacional de Luján, 2008, Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PERONI, V. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2010. <https://doi.org/10.5216/ia.v35i1.13148>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, MG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. *Relatório de pesquisa: trabalho docente na educação básica no Brasil fase II*. Belo Horizonte, MG, 2015.

WOOD, E. M. *Capitalismo e democracia*. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

Submetido em: 23/03/2021

Aceito em: 19/11/2021

Sobre as autoras

Susana Schneid Scherer

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2010), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino médio, educação física, políticas educacionais, escola e reforma do Rio Grande do Sul. E-mail: susana_scherer@hotmail.com