

**PERFORMATIVIDADE E ALGUNS DOS SEUS EFEITOS  
NA ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO  
DOCENTE NO BRASIL****PERFORMATIVITY AND SOME OF IT'S EFFECTS IN BRAZIL  
TEACHER TRAINING AND WORK**

Susana Scherer  
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

**RESUMO**

O presente texto se dedica a analisar a presença e alguns dos efeitos da performatividade, no contexto da construção de uma escola gerencial, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil. Com base na abordagem metodológica macro-global e micro-local da sociologia da educação, são aclaradas as vinculações entre as atuais estratégias neoliberais e a gestão gerencial e a performatividade, em que se observa que o gerencialismo e a performatividade se manifestam por políticas que visam infiltrar a lógica de mercado no setor público, através do foco em desempenhos. Os resultados da pesquisa sobre o Brasil indicam a construção de uma escola gerencial e de expressões da performatividade em propostas a partir dos anos 90, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seu aperfeiçoamento e desdobramentos na BNCC e propostas como a BNC Docente, Prova Nacional Docente, nova Política Nacional de Formação inicial e continuada de professores para a educação básica, Exame Nacional do Magistério na educação básica (ENAMEB). Dessa forma, conclui-se que a construção de uma escola gerencial se dá no país para inclinar a educação ao mercado, para o qual a performatividade tem papel chave para orientar a formação e o trabalho docente, deslegitimando o caráter social da educação, da escola e do professor.

**Palavras-chaves:** política educacional; formação e trabalho docente; gerencialismo e performatividade.

**ABSTRACT**

The present text is dedicated to analyzing the presence and some effects of performativity, in the context of the construction of a management school, in the orientation of teaching training and work in Brazil. Based on the macro-global and micro-local methodological approach of the sociology of education, the links between current neoliberal, and strategies of management and performativity are clarified pointed that they are manifested by policies that aim to infiltrate market logic in the public sector, through a focus on performance. The results of research on Brazil indicate the construction of a management school, like an enterprise, and expressions of performativity in proposals from the 1990s onwards, with polices as the Basic Education Assessment System (SAEB), its improvement and developments in the BNCC and

proposals such as the BNC Teacher, National Teacher Test, new National Policy for initial and continuing teacher training for basic education, National Teacher Examination in basic education (ENAMEB). The conclusions evidence that the construction of a management school takes place in the country to incline education to the market, for which performativity works as a key role in guiding the teaching training and work, delegitimizing the social character of education, school, and teacher.

**Keywords:** educational policy; formation and teaching work; managerialism and performativity.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto se dedica a analisar a construção de uma escola gerencial e o papel da performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil.

A reflexão se apoia na abordagem metodológica macro-micro, a partir dos horizontes de Ball (2009), que compreende a prática escolar e as atividades docentes como arena política envolvendo disputas entre vários campos de influência e estratégia política, de construção do texto e das propostas política, até, ao final, sua materialização no dia a dia escolar e aos seus efeitos diretos e àqueles mais amplos, gerados no campo da justiça social.

Assim, usa-se como base metodológica a abordagem de Ball (2009), considerando-se três partes para organizar a discussão. Na primeira parte, situa-se o contexto de influência estratégia política em que avança e se consolida a escola gerencial, com vista a inserir a forma de mercado no setor público, e com isso promover técnicas políticas, tal como a performatividade, para formar subjetividades e um dado perfil docente.

Na segunda parte se analisa a construção da escola gerencial no Brasil e a expressão da performatividade no contexto da produção de políticas educacionais, tais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e a BNC Docente, e outros programas articulados a elas. Por fim, na sequência, analisam-se os efeitos gerados pelas políticas educacionais em voga no Brasil, voltadas à construção de uma escola gerencial e promovidas através da performatividade, na orientação da formação e do trabalho docente. Considera-se que

a performatividade, no contexto da promoção de uma escola gerencial, dissemina uma cultura de desempenhos e resultados, padronizando currículos, práticas pedagógicas e avaliações externas e em larga escala para legitimar um modelo de educação para atender ao trabalho e consumo capitalista, deslegitimando a autonomia e profissionalidade do professor, e reduzindo o sentido da escola e da educação pública.

## **2. EXPRESSÕES DA PERFORMATIVIDADE E UMA ESCOLA GERENCIAL**

Grosso modo, estudos da política educacional evidenciam que existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) sendo promovida para efetivar os ideais economicistas em voga (DALE, 2004), e com isso romper e, ou ultrapassar as fronteiras nacionais e hegemonizar essa dada concepção universal de educação. Para sua efetivação, a AGEE propõe a construção de uma extensa base de dados, colhida ao longo do tempo em diversos países, a fim de consolidar padrões comuns de currículos, sistemas de avaliação, formação inicial e continuada de docente, formas didáticas e práticas pedagógicas capazes de promover o modelo de educação, escola e sociedade proposto.

Pode-se ver que tal agenda, está em consonância com as pretensões da proposta de globalização econômica, que supõe padrões comuns passíveis de comparação e transferibilidade para solucionar os problemas sociais, com os educacionais, à revelia dos contrastes e peculiaridades de cada país, o que traz impactos profundos para as práticas, relações e subjetividades na vida em sociedade como um todo.

Na perspectiva de Dale (2004) o projeto de educação da AGEE se opõe a um programa de educação socialmente referenciado, pois não se manifesta em uma concepção de educação ampliada e integral do ser humano, tampouco em processos democráticos de organização do projeto escolar, nem em uma prática pedagógica reflexiva e crítica, na qual a escola é dotada de função social e política. Para este autor, pode-se considerar que é evocada uma concepção utilitarista de preparação para o trabalho e para o consumo no mundo do mercado, já que a centralidade dada é aos fatores econômicos e há uma desconsideração da variedade de outros tantos fatores primordiais a serem considerados no âmbito da educação como direito subjetivo e bem público social. Ou seja, reconhece que se promove segundo um paradigma que descomplexifica e despolutiza o papel social da educação, no que tange a compromissos com justiça e igualdade social, face a padronização curricular, avaliativa, didática e da

prática pedagógica que, muitas vezes, são até elaboradas por segmentos e atores sem vínculos com a área educacional.

Ball (2001) explicita que o projeto global de educação infiltra os espaços cotidianos e locais em que a educação acontece, como o da escola, por meio da instalação de mecanismos políticos capazes de (re) construir novos valores e práticas resumidos em três pontos: a forma de mercado, a gestão gerencial e a performatividade.

A performatividade é um conceito que ocupa atenção central na obra de Ball (2002; 2010), sendo compreendida como técnica potencial para mudar e formar subjetividades, a respeito das formas de ser e agir os profissionais públicos, como são os professores, agindo através da promoção de uma lógica de desempenhos, como: indicadores, metas, ranking os quais se sustentam em resultados, viabilizados, especialmente, por avaliações educacionais, como sinal de qualidade educativa. Performatividade, nas palavras de Ball (2005), refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (p. 544).

Para Ball (2005), a performatividade é uma técnica poderosa capaz de dizer e falar pelas/os professoras/es a respeito do que, sobre o que e como devem lecionar. Permite, mesmo sem estar presente na escola e na sala de aula em si, direcionar as escolhas didáticas e as ações pedagógicas do professor para que estejam a serviço da melhoria dos resultados ao atuar por dentro das cabeças, ou seja, nas subjetividades do ser e estar, ao usar de auditorias, inspeções sobre as práticas pedagógicas, os currículos estabelecidos, com programas de formação de professores, instrumentos de gestão pelos profissionais gestores da escola e da educação, com uso de planos estratégicos, avaliações e autorrevisões para garantir o atendimento da qualidade pretendidas, provas de avaliações com estudantes, e até com professores e das escolas, indicadores de resultados, tabelas de classificação e rankings e uma série de estratégias adotadas para controlar os fins pretendidos. Seu propósito é, basicamente, o de produzir um indivíduo autogerenciado e proativo por seus próprios resultados, do grupo e da instituição, no sentido de buscar as metas estipuladas para serem atendidas, moldando os desempenhos e, conseqüentemente, os sujeitos e as relações sociais para que se orientem a tais critérios, fazendo-os se sentirem ampla e continuamente responsabilizados pelo sucesso da educação, mesmo que sem a contrapartida da atuação do Estado para garantir a qualificação da educação.

O gerencialismo é um conceito que se faz presente em estudos do campo da política educacional, sendo também chamado de cultura de desempenhos, Estado avaliador e competidor, gestão orientada por resultados, entre outros (CLARKE; NEWMANN, 2012; CÓSSIO, 2014; MAROY, 2013). Segundo Clarke e Newman (2012), o gerencialismo se expressa pela combinação de processos de gerencialização, organizando formas de constituir relações e formas de poder em um tipo de Estado misto e disperso, no qual a entidade estatal não abandona completamente seu papel de governo, mas se situa ele próprio como criador de mercados ao abrir espaços para a iniciativa privada e métodos baseados na ideia de custo-benefício, supostamente, compreendidos como sinal de modernização, de uma boa gestão e correto uso do dinheiro público.

Conforme Clarke e Newman (2012), para consolidar uma escola gerencial são desenvolvidas uma série de políticas para a “penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de educação e um conseqüente distanciamento da ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social” (p. 367). Dito isso, de modo geral, métodos e práticas adotadas para consolidar uma escola gerencial se pautam em preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, aos mesmos moldes de qualquer empresa, ao invés de se orientam por um modelo de gestão pública que se organiza considerando fatores especialmente, acerca do papel político do Estado em atender demandas populares.

Para Cássio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando perfil comum das políticas educacionais, como instrumento para regular e controlar o processo educacional, sobretudo, com inferências incisivas sobre o trabalho docente, a partir da padronização de currículos, do direcionamento das práticas pedagógicas e da formação docente, da adoção de avaliação externas e em larga escala etc., consolidando, ao cabo, o que tem se reconhecido como Estado Avaliador.

Afonso (2009) chama de modelo de Estado Avaliador os sistemas educacionais que têm em vista estabelecer padrões – *standards* – do que os alunos devem aprender e que é medido em avaliações padronizadas e em larga escala para expressar a qualidade educativa, o que resulta no alinhamento de todo o processo educacional ao que é avaliado nos testes e na desvalorização do que não é foco deles. É evidente a presença e a disseminação do Estado Avaliador na educação com sistemas de avaliação baseados em ranking, metas e da qualidade derivada de resultados em provas externas em larga escala.

Maroy (2013) considera tal modelo educacional como um sistema de *accountability* de responsabilização, imputação e prestação de contas, que varia de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem, com vistas, centralmente, subsidiar a retirada do Estado na provisão pública e, noutro sentido, responsabilizar os próprios sujeitos da educação pelo sucesso ou fracasso educacional. Nele, o uso da comparação com uso dos resultados de avaliação funciona como estratégia para mesclar modos de controle externo da educação, e interno, fazendo os sujeitos se autorregularem entre si e seus pares, também com uso de bonificações, exposição pública dos resultados, entre outros elementos acionados para atingir as subjetividades das pessoas e fazê-las se sentirem culpadas pelo insucesso, silenciando os verdadeiros fatores da má qualidade, como a decorrência da desresponsabilização do Estado.

Vale dizer que Afonso (2009) e Maroy (2013) vêm desenvolvendo a ideia de um sistema de *accountability* alternativo, em contraposição a este modelo vigente, no qual se valoriza a autonomia docente e escolar, a avaliação é formativa e expressa o conhecimento construído pelo aluno a partir da autoridade docente, e se baseia em relações coletivas e democráticas no interior escolar.

Assume-se, então, que a agenda globalmente estruturada para a educação se volta a mercantilizar a educação e é promovida em um momento particular de crise econômica, cujas estratégias são o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, os quais “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p. 1). É um movimento que ganha espaço no Brasil em fim de anos 1990 e impacta na construção da escola gerencial e na expressão da performatividade, sobretudo, no campo da formação e trabalho docente.

### **3. A PRESENÇA DA PERFORMATIVIDADE NO BRASIL**

Analisa-se a manifestação da performatividade no Brasil na formação e do trabalho docente no contexto da construção de uma escola gerencial.

A construção de uma escola gerencial no Brasil tomou corpo quando o gerencialismo foi adotado como perspectiva pelo governo federal na década de 90 (PERONI, 2010), e inúmeras reformas de viés neoliberal foram organizadas, com a justificativa de modernizar o Estado, flexibilizando-o e abrindo-o a iniciativa privada,

tipicamente de viés empresarial, a qual em que pese a hibridações, não se observa que fora rompida nos governos presidenciais seguintes no país. Destaca-se que esse processo, conforme aponta Frigotto (2010), iniciou-se no contexto justamente em que a democracia nacional se impunha como perspectiva entre a década de 1970 e 80. Ou seja, muitas das lutas de universalização da educação e da profissionalização docente estavam sendo travadas, quando as estratégias neoliberais e a gestão gerencial foram assumidas como horizonte no lugar da gestão democrática, deliberada no texto constitucional a educação.

Este projeto, dedicado a reformar, mais do que privatizar o setor público, para além de modificá-lo em sua estrutura, implica a educação na completude cultural, subjetiva, política e ideológica das concepções do que se entende por entidade pública e no que se espera de suas atividades, envolvendo a escola e seus profissionais. É o que alguns autores chamam de mercantilização na educação, e apagamento das fronteiras entre público-privadas, mais do que privatização da educação, com implicações sensíveis e importantes em serem alertadas (ROBERTSON, 2013; PERONI, 2018).

O processo de construção da escola gerencial brasileira se envolveu à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reorganizado como metodologia de avaliação em larga escala e externa, marcado pela construção de rankings, metas, indicadores, e princípios de concorrência e meritocracia, em fins de 1990. Não obstante, na mesma época foram construídos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para servir de base aos conteúdos aferidos no SAEB, e foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para preparar para o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português traduzido por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para promover a AGEE nos países, como o Brasil.

Vê-se que ao longo do tempo o SAEB, no quadro de políticas avaliativas externas e em larga escala, assume papel cada vez mais importante na educação nacional (CÓSSIO, 2014), ao ter seus resultados usados para representar a qualidade, sobretudo, no momento que seus escores passaram a ser incluídos no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. É notório que, paulatinamente, o SAEB passou a ser aperfeiçoado, para abranger o maior número de alunos e etapas escolares (INEP, 2020), constituindo um sistema de várias avaliações para os diferentes níveis escolares, testados regularmente a cada dois anos.

Importante política, com inferência na formação e trabalho docente, atrelada ao SAEB e ao IDEB é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2018a), que entrou em cena a partir de 2014 no governo federal para definir um currículo mínimo para as escolas do país, homologada em 2018 e atualmente em materialização nas redes de ensino. A BNCC se expressa como política prescritiva e alinhada às avaliações externas do SAEB e ao ranqueamento via IDEB (ANPED, 2017; CÓSSIO, 2014), face à qualidade como sinônimo a bons resultados nas avaliações externas em larga escala, do currículo como conjunto padronizado de conteúdos aferidos em tais avaliações, de conteúdos curriculares como os conhecimentos básicos para a vida na economia globalizada etc. e que implica em maior responsabilização de docentes e escolas.

Precisa-se analisar, ainda, que sua página oficial diz que o processo de revisão curricular da BNCC (BRASIL, 2018a) é diretamente relacionado ao (re) alinhamento das políticas de avaliação educacional, dos materiais didáticos e, também das políticas de formação inicial e continuada de professores. Assim que conjuntamente, e principalmente, após sua homologação passou a ser organizar políticas para formar e preparar docentes, como:

I) Nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, homologada em 2016 (BRASIL, 2016). Sendo que uma ação já concretizada, no contexto desta política, é o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Lançado em 2017 (CAPES, 2018), seu primeiro processo de adesão para candidaturas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) aconteceu via edital nº 06, de 2018, da CAPES. O PRP tem a pretensão de adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC, através da reformulação dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura de instituições públicas e privadas, com foco em atividades práticas, sequências didáticas, planos de aulas, avaliações e ações pedagógicas que tenham cerne nos conteúdos considerados importantes em ser aprendidos pelos futuros professor quando em sala de aula e abalizados nos testes. Por isso, ainda que as IES vejam nessa proposta uma iniciativa formativa para vivenciar a escola e desafios docentes, é um programa que, na direção da perspectiva da BNCC, fere a autonomia universitária e sonega projetos pedagógicos das IES, pois “propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora” (ANPED *et al*, 2018).

II) Também a proposição do que tem sido conhecida como Base Nacional Comum (BNC) Docente (BRASIL, 2018b). Ações previstas por tal BNC Docente são: a) A iniciativa de uma Prova Nacional Docente para selecionar professores já teve uma experiência em 2012, por meio de Portaria de nº. 03, de 02/03/2011, porém, após isso não teve mais aplicações. Essa avaliação aparece presente no site do INEP (2020) entre as ações que são desenvolvidas pelo instituto; b) A proposta de uma avaliação para testar professores em sala de aula, que conforme Freitas (2016) alerta, já existe em Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2009), em situação avançada de discussão com pareceres favoráveis dentro do congresso nacional, para instituir o Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB), e que pode ser adotado pelo governo para atender sua proposta. De tal forma, a Prova Docente recrutaria professores, enquanto o ENAMEB avaliaria aqueles já atuantes nas escolas, em conformidade à BNC Docente.

Entende-se que a perspectiva contida nessas políticas de formação e orientação profissional é a de uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e sem capacidade crítica para contemplar as diferentes realidades em que os processos pedagógicos tomam forma e legitimam o professor como profissional. Com isso, reconhecem-se que são manifestações performativas, com implicações em uma cadeia linear para orientar a formação e o trabalho docente, como representado na Figura 1, em que se inserem a construção do SAEB e as avaliações externas e em larga escala desdobradas dele a partir dos anos 1990 e em fortalecimento desde então, a nova Política de formação de profissionais da educação básica aprovada em 2016 e que apresenta propostas avaliativas para professores como a Prova Docente e o ENAMEB, e mais recentemente a proposta da BNC Docente como desdobramento da BNCC:

- A construção do SAEB ao final da década de 1990, com avaliações externas e em larga escala promovidas com estudantes, vinculado à lógica do ENEM, e em consonância da prova internacional do PISA desenvolvido pela OCDE. A execução do IDEB como indicador para aferir a qualidade escolar, estudantil e assim também da atividade docente e do sucesso-fracasso escolar, considerando-se, aqui ainda, sua vinculação a propostas de financiamento e gestão educacional, como aconteceu com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) que se vincularam ao IDEB como indicador para aprovação de propostas e iniciativas por parte das escolas. Já em fase mais recente, a consolidação da BNCC, como política curricular para orientar a

escola, e desse modo, o trabalho docente, em consonância do que é previsto atingir pelas avaliações externas do SAEB e pelo IDEB.

- A nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, conforme decreto de 2016 explicitou e que o PRP materializou, apresentando a preocupação de formar professores para atender ao currículo padronizado da BNCC, para atingir o IDEB, e atender aos resultados avaliados no SAEB, ou ainda, no caso docente, em testes como a Prova Docente e o ENAMEB, como sinal de qualidade educativa;

- A elaboração da BNC Docente, e a previsão de organização da Prova Docente, experimentada em 2010, e com propostas de novas etapas de promoção para selecionar e recrutar professores para atuar em escola. Unido a isso, a proposta em tramitação em esferas de debate no governo do ENAMEB, como exame para avaliar professores já atuantes em escolas. Dedicando-se a primeira a recrutar professores para as escolas, e a segunda a avaliar aqueles já atuantes nas escolas, em conformidade à BNCC.

É preciso analisar as implicações de tais políticas performativas, no esteio de construir uma escola gerencial o Brasil e a expressão da performatividade para formar e orientar o trabalho docente acerca dos reflexos para escola e a educação pública.

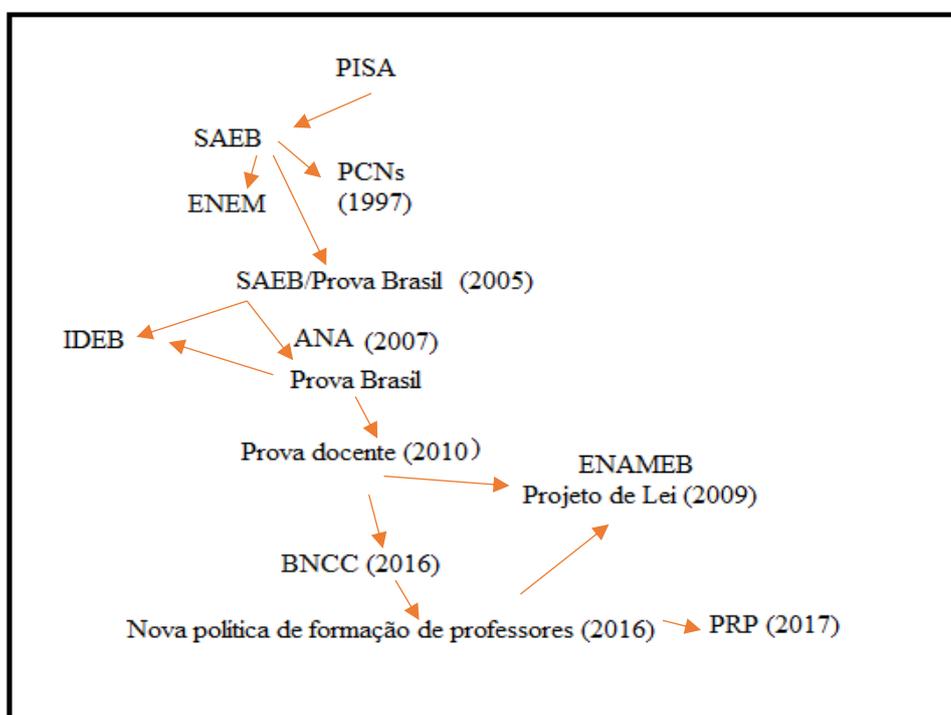


Figura 1: Mecanismos performativos presentes em políticas educacionais para a formação e o trabalho docente no Brasil.

Fonte: elaborada pela autora.

#### 4. EFEITOS DA PERFORMATIVIDADE NA ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Compreende-se que a performatividade tem papel chave para a construção de uma escola gerencial, de viés mercantil. Podem-se observar vários mecanismos performativos presentes nas políticas educacionais brasileiras. Consideram-se como expressões de mecanismos da performatividade, no rol do fim de construir uma escola gerencial, expressa em avaliações externas como SAEB, IDEB, ENEM, PISA, e no campo da formação e do trabalho docente pela Prova Docente, ENAMEB, BNC Docente e a nova política profissional e o PRP, alinhadas à BNCC.

Entende-se que tal tipo de políticas constitui uma forma de orientada pela performatividade se sistematizou o quadro 1, e confronta-a com um paradigma de docência socialmente referenciada (SCHERER, 2020) para analisar suas implicações pedagógicas e educacionais.

Quadro 1 - Indicadores a serem observados no trabalho docente e na dimensão da escola e educação.

	TRABALHO DOCENTE SOCIALMENTE REFERENCIADO	TRABALHO DOCENTE ORIENTADO PELA PERFORMATIVIDADE
Concepção de educação	Educação como direito social.	Educação como privilégio e oportunidade para aqueles que souberem aproveitá-la.
Princípios educacionais	Cooperação; solidariedade.	Competitividade.
	Coletividade.	Individualismo.
	Justiça e igualdade social.	Meritocracia e desigualdade social.
Projeto de escola	Projeto educacional voltado à formação integral dos estudantes, articulando dimensões políticas, sociais e econômicas.	Projeto escolar focado na preparação para o trabalho e no desenvolvimento econômico.
Papel da escola	Delineado a partir das necessidades internas e locais.	Centrado em interesses externos e direcionados à preparação para o mercado.
Concepção de qualidade escolar	Compreende a qualidade como processo complexo em que estão envolvidos fatores subjetivos e objetivos.	Qualidade com base em resultados, desempenhos e na performance; compreensão racionalista e controlável do ato educativo.
Papel do Estado	Estado como um agente comprometido com a qualificação da educação.	Papel fraco do Estado na provisão da qualidade educacional.
Concepção de responsabilização educacional e docente	Responsabilidade com a educação participativa e negociada a partir da colaboração entre diferentes entes.	Responsabilização dos professores e sujeitos educacionais pelo sucesso ou fracasso educativo.
Papel dos professores e sujeitos educacionais	Dá voz aos atores educacionais emanando seu papel ativo e crítico nas decisões escolares. Alude uma	Papel passivo do professor e da comunidade escolar nos rumos

	autonomia efetiva da comunidade escolar.	educacionais. Enseja um tipo de autonomia relativa e controlada.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A performatividade se expressa como mecanismo político central para modificar sujeitos e relações (BALL, 2005; 2014), incidindo sobre o professor e suas práticas, o que consolida uma dada concepção de educação, de funções para a escola e para o professor nesse projeto. Fala-se de uma estratégia e técnica política que abrange o pensar, sentir e as relações cotidianas, seja entre professor e professor, professor e aluno, comunidade escolar e escola, entre outros, constituindo sujeitos responsabilizados, competitivos, individualistas, meritocráticos, entre outros princípios que se afastam de cidadãos críticos comprometidos com um projeto manifestado por justiça, igualdade e democracia social.

Trata-se de um perfil de docência preocupada com metas e resultados, que produz incertezas que trabalham poderosamente nas cabeças das pessoas, como diz Ball (2010), tencionando para que o sujeito trabalhe duro, cada vez mais rápido e com uma busca incessante por melhorar sua produtividade, como parte da valorização de si e dos outros como sinal de satisfação e bom resultado em seu trabalho. Os resultados e indicadores que são estipulados em serem atingidos por tal projeto visam melhorar a qualidade educacional para atender as necessidades econômicas e produtivas e, assim, resultar em melhorias na vida social ao tornar o país mais desenvolvido economicamente. Contudo, são perspectivas que reduzem as possibilidades reais de uma vida melhor, ao não considerar questões de desigualdade social e educacional que são resultado da própria distribuição econômica desigual capitalista. No caso da educação, por exemplo, o projeto educacional e escolar local é esvaziado, e as possibilidades criativas e autônomas dos docentes como profissionais, assim como da escola como locus potencial para organizar seu projeto pedagógico são reduzidos, na medida em que se promove um projeto global e padronizado de educação, com currículos, avaliação e práticas pedagógicas pré-definidas externamente à escola, e na qual a qualidade é atrelada a resultados do processo educacional e da formação humana como algo técnico e facilmente quantificável.

À medida em que se evocados critérios atrelados a ideia de melhorar o desenvolvimento econômico e produtivo para a competição global, torna-se foco o aumento da eficiência e da eficácia escolar, segundo uma ideia de diminuir ou controlar os custos e gastos para se ter melhores retornos. Disseminam-se princípios

de competição e individualização, além da combinação de vários elementos que promovem responsabilização escolar e docente pela qualidade educativa em contrapartida da desresponsabilização estatal para com condições objetivas de qualificação da educação. Assim, pode-se dizer que os resultados gerados podem dar uma falsa ideia de qualidade, já que não são considerados para essa concepção de qualidade outros fatores como condições históricas, socioeconômicas, ou mesmo culturais que implicam nos resultados.

Nesse esteio, corrobora-se com a visão de que,

O magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica. Com relação às propostas atuais, isso pode tornar a força de trabalho do professorado cada vez mais fragmentada e estratificada. A sensação de alienação e de desvalorização moral quando os professores são chamados a se engajarem em atividades que consideram inapropriadas para as necessidades de seus alunos e filhos (por exemplo, alguns aspectos do Currículo Nacional) podem vir a bloquear as tentativas de reforma (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 103).

Conforme Ball (2005) problematiza, há um permanente estado de alienação do eu docente, pessoal e profissional implicado na lógica performativa, e das premissas econômicas que a subjazem, em face ao descompromisso político e social com fatores democráticos e os quais se manifestam em coletivização das decisões e escolhas, e em participação ativa dos sujeitos nos seus interesses para em fato ser uma escola inclusiva, justa e comprometida com a sua comunidade. Com a perda de autonomia para a tomada de decisões e o deslocamento do julgamento para o critério de resultados, os professores são expostos ao controle de suas práticas, por meio de um currículo cada vez mais prescritivo, com metas de desempenho totalmente centralizadas e apuradas em diversas formas de exames. Ou seja, a performatividade se manifesta em um modelo de docência e educacional que desconsidera questões como melhoria do investimento escolar, valorização de condições de trabalho e salários adequados, garantia de estabilidade no emprego, espaço para formação continuada e para reflexão sobre as práticas.

## 5. CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi analisar a construção da escola gerencial e o papel da performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil. Para isso, baseou-se na abordagem macro-

micro para estabelecer os nexos entre a agenda política, políticas e ações educacionais nacionais e a prática escolar.

Contextualizou-se na primeira parte do escrito a consonância entre a globalização, o neoliberalismo e a reforma do Estado e o projeto capitalista contemporâneo, o qual propõe estratégias por dentro do Estado para torná-lo um ente de mercado. Assim, a forma mercantil, através da gestão gerencialista tem sido uma estratégia adotada para reformar o Estado, e com isso sua atividade, como são as políticas, e a educacional.

A forma gerencial se caracteriza pela incursão da lógica empresarial e mercantil, o que imprime um modelo de escola gerencial, que se expressa em políticas performativas preocupadas com resultados e desempenhos e tem se manifestado pela centralidade em padrões curriculares e avaliativos. Foi possível observar a presença deste tipo de políticas no Brasil, principalmente através do SAEB e seu aprofundamento em novas avaliações de alunos, com o IDEB, e até uma Prova Nacional Docente, experimentada em 2012 e com possibilidades de recentes.

Propostas para formar e orientar os docentes ganham espaço, como a previsão do ENAMEB, em projeto de lei já existente, em articulação a recentes políticas desdobradas da BNCC, e já alinhadas em Nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica de 2016, materializada no PRP. Destaque nesse contexto é a BNC Docente, apresentada em 2018 (BRASIL, 2018b), para condensar e organizar a política formativa inicial, continuada e preparação docente para a educação básica.

Ressaltaram-se as especificidades, mas também as similitudes dessas políticas e das relações entre elas, seja direta seja indiretamente, voltadas aos docentes, em vista da presença de características gerenciais e performativas nelas e pelos fins comuns que as unem. Uma política impulsiona e favorece que a outra se oriente pelo mesmo ideal, naturalizando e tornando esse modelo como comum de formação docente, de avaliação do trabalho profissional e da qualidade da educação em si.

Compreende-se que padrões curriculares e avaliativos padronizados, bem como modelos únicos de prática pedagógica e de professor, envolvem uma dada concepção de escola, de educação, e de formação e trabalho docente. Observam-se diferentes impactos para a qualidade da educação à medida que o trabalho docente é reduzido à lógica da performatividade (AFONSO, 2009; CÓSSIO, 2014). As tarefas docentes se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e sem cunho político,

pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade envolvendo o processo educativo. A atividade do professor se torna algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores graus de reflexividade (BALL, 2010; SCHERER, 2020). Em consequência, há um deslocamento da importância de o professor pensar sobre o que realmente importa, que é formar um aluno, ou mesmo sobre o projeto escolar e estudantil para formá-lo modelo, com a banalização da concepção do que se entende por qualidade educacional, do seu papel enquanto docente, da função social da escola e da educação como bem e direito público de todo ser humano (MÉSZÁROS, 2007).

Assim, é preciso destacar que se entende a concepção de qualidade da educação, como bem e direito social, como processo complexo e dinâmico, o qual não pode ser resumido a notas, sejam elas boas ou ruins, e menos ainda com um sistema externo e em larga escala sem considerar o interior da escola, seus sujeitos e realidade (AFONSO, 2009). Por isso, tampouco a formação e trabalho docente pode, também, resumir-se a tais fins. A educação é uma dimensão fundante para a realização do ser humano em suas múltiplas esferas social, cultural e política, e é claro, economicamente. A escola é um locus privilegiado para tal formação estudantil, e o professor é mediador para desenvolver o processo educacional, o que deixa claro que não pode se resumir a formas tecnicistas e rasas de objetificação educação, tal qual supõe a performatividade e o modelo de escola gerencial.

## REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. São Luís do Maranhão, 04 out. 2017. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 29 fev. 2018.

ANPED et al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Notícia em 06 mar. 2018. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 29 fev. 2018.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.º. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, n.º, 106, p. 303-318, 2009.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas Redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>. Acesso em 20 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum. Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2018a.

BRASIL. **Proposta de Base nacional comum da formação de professores da educação básica**. Brasília: MEC, 2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 01 dez. 2018.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n.º. 2, p. 353-381, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. **Anais... III CONAVE**, Bauru, 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **ENAMEB: alcance e situação atual**. Notícia em: 08 mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>. Acesso em 20 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antônio. **Educação do campo**. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Site oficial**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 20 mai. 2020.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul/dez. 2007.

MAROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, Buenos Aires, Argentina, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, n. 15, p. 107-130, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/124/12401511.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Anais...** Congresso Sul-brasileiro da ANPAE, p. 1-17, 2010.

PERONI, Vera Maria. **A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via**. Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf). Acesso em 20 ago. 2018.

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 34, p. 679-703, jul./set. 2013.

SCHERER, Susana. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

#### SOBRE OS AUTORES:

**Susana Scherer:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre e Licenciada em Educação Física UFPel. Realizou Estágio Doutoral na Universidade do Minho - Portugal com supervisão do Prof. Licínio Lima. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas e Políticas Educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-7846> E-mail: [susana\\_scherer@hotmail.com](mailto:susana_scherer@hotmail.com)

#### Tramitação:

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 19/09/2023