

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NO BRASIL: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

MANAGEMENT AND PERFORMATIVITY IN BRAZIL: EFFECTS ON TEACHING WORK

GESTIÓN GERENCIAL Y PERFORMATIVIDAD EN BRASIL: EFECTOS EN EL TRABAJO DOCENTE

Susana Schneid Scherer ¹

Manuscrito recebido em: 22 de junho de 2023.

Aprovado em: 14 de agosto de 2023.

Publicado em: 30 de novembro de 2023.

Resumo

O presente texto se dedica a assinalar alguns dos efeitos da performatividade, no contexto do gerencialismo, sobre o trabalho docente no Brasil. Metodologicamente, se apoia nos horizontes da sociologia crítica da educação, especificamente, da abordagem do ciclo de políticas e nos contextos da influência e estratégia política, da produção do texto político, e da prática escolar e seus efeitos. Para a análise, o estudo se divide em três momentos. Um primeiro momento sobre o gerencialismo nas políticas educacionais se contextualizam as influências e estratégias do gerencialismo e de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Na sequência se elucida o contexto de produção dos textos políticos quanto a desdobramentos para a educação de sistemas de avaliação em larga escala (SAEB, ENEM), currículos padronizados (BNCC, PCNs) inserindo a lógica gerencial para construir um dado perfil docente com políticas como a Nova política de formação de professores, BNC Docente, Prova Nacional Docente etc. Por fim, debate-se o contexto da prática e dos efeitos dos mecanismos performativos, no esteio da perspectiva gerencial, com a consolidação de uma concepção de docência, qualidade educacional e educação pública com cerne em resultados, desempenhos e uma noção orientada pela performatividade e descomprometida de função social e política.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Performatividade; Gerencialismo; Docência.

Abstract

This text is dedicated to pointing out some of the effects of performativity, in the context of managerialism, on teaching work in Brazil. Methodologically, it is based on the horizons of the critical sociology of education, specifically, the policy cycle approach and the contexts of influence and political strategy, the production of the political text, and school practice and its effects. For the analysis, the study is divided into three moments. A first moment on managerialism in educational policies in Brazil contextualizes the influences and strategies of managerialism and a globally structured agenda for education. In the sequence, the context of production of political texts is elucidated regarding the developments for education of large-scale assessment systems (SAEB, ENEM), standardized curricula (BNCC, PCNs) inserting the managerial logic to build a given

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-7846> Contato: susana_scherer@hotmail.com.

teacher profile with policies such as a new teacher training Policy, BNC Teacher, National Teacher Test, etc. Finally, the context of practice and the effects of performative mechanisms are debated, based on the managerial perspective, with the consolidation of a conception of teaching, educational quality, and public education with a focus on results, performance and a notion guided by performativity and uncompromising social and political function.

Keywords: Educational policies; Performativity; Managerialism; Teaching.

Resumén

Este texto está dedicado a señalar algunos de los efectos de la performatividad, en el contexto del gerencialismo, en el trabajo docente en Brasil. Metodológicamente, se fundamenta en los horizontes de la sociología crítica de la educación, específicamente, el enfoque del ciclo político y los contextos de influencia y estrategia política, la producción del texto político, y la práctica escolar y sus efectos. Para el análisis, el estudio se divide en tres momentos. Un primer momento sobre el gerencialismo en las políticas educativas en Brasil contextualiza las influencias y estrategias del gerencialismo y una agenda educativa globalmente estructurada. En la secuencia, se dilucida el contexto de producción de textos políticos en torno a los desarrollos para la educación de los sistemas de evaluación de gran escala (SAEB, ENEM), currículos estandarizados (BNCC, PCNs) insertando la lógica gerencial para construir un determinado perfil docente con políticas tales como Nueva política de formación docente, Docente BNC, Prueba Nacional Docente, etc. Finalmente, se debate el contexto de la práctica y los efectos de los mecanismos performativos, a partir de la perspectiva gerencial, con la consolidación de una concepción de la enseñanza, de la calidad educativa y de la educación pública con foco en los resultados, el desempeño y una noción guiada por la performatividad y sin concesiones. función social y política.

Palavras chave: Políticas educativas; Performatividade; Gerencialismo; Enseñando.

Introdução

O presente texto se dedica a assinalar alguns dos efeitos da performatividade, no contexto do gerencialismo, sobre o trabalho docente no Brasil.

A reflexão se apoia metodologicamente nos horizontes da sociologia crítica de educação, especificamente, da abordagem do ciclo de políticas de Ball (2009), que se traduz em uma proposta para olhar os diferentes momentos entre as esferas macrossociais até microespecíficos que cercam à educação. De tal modo, compreende-se que a prática escolar, na qual o trabalho docente se desenvolve, compõe uma arena política de disputas permeada por vários campos de influência e estratégia política, da construção dos textos políticos, até, ao final, a sua materialização no dia a dia escolar e aos efeitos que resultam disso.

Vale dizer que, na área de educação, tem havido vários esforços para tentar articular questões macro-micro, ou ainda globais-locais (POWER, 2006).

Conforme estudos da área evidenciam existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), sendo promovida para efetivar os mais atuais ideais do programa de mercado (DALE, 2004). Sua finalidade é a de romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais e hegemonizar uma concepção universal de educação, via construção de uma extensa base de dados, colhida ao longo do tempo em diversos países, consolidando padrões comuns de currículos, sistemas de avaliação, modelos de formação inicial e continuada de docente, formas didáticas e práticas pedagógicas, supostamente para resolver problemas educacionais, mas que se voltam, em fato, a promover um dado modelo de educação, escola e sociedade, à revelia dos contrastes e peculiaridades específicos dos países e escolas etc, como forma de manter o metabolismo capitalista, valorizando as questões econômicas e produtivas de eficácia, a menor custo, e esvaziando um programa socialmente referenciado de educação.

Segundo Ball (2001; 2005), para infiltrar os espaços locais, tais como o da educação, a globalização se utiliza de estratégias políticas, nas quais ele destaca o papel do que ele chama de performatividade, para imprimir um novo paradigma de governo de cunho gerencial, que altera os significados e a função educacional e culmina em novos valores e práticas escolares.

Para discutir melhor a performatividade e seus efeitos no trabalho docente no Brasil, o presente estudo se divide em três momentos. Um primeiro momento contextualiza o gerencialismo como modelo de gestão nas políticas educacionais. Depois, analisam-se políticas e propostas educacionais no Brasil, no contexto da produção dos textos políticos, apontando a disseminação gerencial e performativa em sistemas de avaliação em larga escala, currículos padronizados para construir um dado tipo de escola e perfil docente nacional. Na sequência, debate-se o contexto da prática e de seus efeitos, reconhecendo-se no intermédio de mecanismos performativos, os quais consolidam uma concepção de docência, qualidade educativa e educação pública, com cerne em resultados, desempenhos orientada pela performatividade e descomprometida de função social e política.

Metodologia

Este estudo se baseia na perspectiva crítica da sociologia da educação, que tem como pauta ampliar as análises no campo das políticas educacionais com vistas a elucidar o caos embrenhado nos espaços permeando a educação enquanto fenômeno social, relacionando o macrocontexto, envolvendo o Estado e as políticas educacionais, e os aspectos micro-especificidades, aqueles atinentes ao cotidiano da prática escolar e seus efeitos (BALL, 1993; 2009; DALE, 2010; ROBERTSON, 2013).

Ball (1993) apresentou uma proposta de abordagem macro-micro para articular questões globais e locais, todo e parte, contexto e realidade, no campo das políticas educacionais, a fim de refletir acerca de desafios, contradições e resistências. Tal proposta é representada pela ideia de um ciclo constituído por três contextos: de influência e estratégia política; de produção do texto; e da prática e seus efeitos. A ideia cíclica propõe um olhar relacional, sem dimensão temporal ou sequência direta entre os contextos. Contudo, a definição de cada um desses contextos visa partir do todo para a parte, e mostrar especificidades para orientar o processo metodológico (BALL, 2009).

Assim sendo, o contexto de influência e estratégia é aquele em que, geralmente, as políticas são iniciadas, com os grupos interessados discutindo a construção da agenda política. É o contexto maior, que se dá com as ideias, discursos e agendas educacionais sendo constituídas e debatidas, e que vai muito além do Estado. O contexto de produção do texto político, por seu turno, é o campo em que tomam corpo os programas, iniciativas, propostas, ações, textos, e práticas, ou não, via políticas educacionais. Aqui, então, entram em cena os documentos e textos políticos, as legislações, propostas e perspectivas de programas educativos.

O contexto da prática é onde a política ganha vida, e é refletida nas ações cotidianas. Os resultados dessas ações não são apenas visíveis e aparentes, tendo-se também efeitos mais amplos quanto a questões de igualdade, justiça e democratização social e educacional, haja vista os pressupostos e compromissos que foram manifestados e, ou assumidos. Para Ball (1993), os efeitos gerais da política não podem ser vistos pela observação direta e nem com uma detecção fácil de mudanças estruturais, eles só podem ser analisados pelo agrupamento e observação sistemática, relacional e rigorosa de mudanças e elementos específicos.

Ball (2009) destaca a importância de se olhar para o contexto dos efeitos, para além de reconhecê-los como resultados claros e diretos. Outros estudiosos da área também corroboram com o olhar para os efeitos educacionais como valioso para um panorama amplificado sobre o percurso de uma pesquisa educacional de base crítica (DALE, 2010; ROBERTSON, 2013).

De tal modo, a partir desses pressupostos metodológicos, compreende-se que há um contexto maior de influências e estratégias permeando a definição das agendas políticas, o qual se busca colocar em discussão na primeira parte desse estudo a fim de entender suas premissas e propostas por meio do gerencialismo nas políticas educacionais.

Existe também um campo de produção dos textos políticos, momento focalizado na segunda parte do escrito, quando se estudam as políticas e iniciativas, que se apresenta presente no Brasil e são emanados pelo gerencialismo e a performatividade, e as características relacionadas a eles, com sistemas de avaliação, currículos padronizados, um modelo de formação e trabalho docente centrado em controlar e padronizar docentes, escola e educação.

Para finalizar, há um contexto da prática e dos efeitos diretos e gerais gerados para a docência, qualidade educacional e educação pública, que se faz presente no debate proposto no último subitem do texto, quando se analisam indicadores performativos observáveis nas políticas educacionais especialmente para o trabalho docente, e debatem-se as implicações e efeitos mais gerais disso sobre os docentes, a qualidade educacional e a educação pública.

O Gerencialismo nas Políticas Educacionais no Brasil

Esta discussão se situa no contexto dos rumos do cenário macrossocial particular de crise do capitalismo que tem por base: o neoliberalismo², a globalização e a reestruturação produtiva, os quais “redefinem o papel do Estado, principalmente para com

² Por paradigma neoliberal se compreende o arcabouço teórico político no qual o programa capitalista se embasa, pretendendo a combinação de diferentes estratégias, em determinados momentos históricos, para mercantilizar e privatizar o setor público, aumentando os lucros e a centralização de riqueza a alguns grupos privilegiados (PERONI, 2010).

as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p. 1). Trata-se de movimentos organizados, especialmente a partir do fim dos anos 1990, para reorientar o programa neoliberal, dedicado a reformar, mais do que privatizar o setor público. Assim, para além de modificá-lo na sua estrutura, ganha corpo um programa para agir na completude cultural, subjetiva, política e ideológica das concepções do que se entende por coisa pública, com reflexos em todos os campos da vida em sociedade, inclusive, na educação.

Segundo Frigotto (2009), no que tange ao Brasil, pode-se dizer que o país passou por embates, justamente quando a democracia nacional se firmava em 1980, no contexto de avanço das perspectivas do projeto de mercado global. Na gestão de Fernando Henrique (Gestão PSDB, 1995-1998; Reeleição 1999-2002) inúmeras reformas de viés neoliberal, segundo a perspectiva da globalização, com a justificativa de modernizar o Estado, através adoção da gestão gerencial.

Clarke e Newman (2012), chamam de Estado Gerencial o modelo que se caracteriza pela inserção do ethos de negócios, típico do ambiente empresarial e na lógica de aferir lucro, no setor público. Segundo os autores, o gerencialismo é um princípio que atua para ordenar as relações e formas de poder em um tipo de Estado misto e disperso que não abandona seu papel de governo, mas passa a se situar ele próprio como criador de mercados. Os autores chamam a ação gerencial de gerencialização, que para eles é um movimento perspicaz, em que o privado infiltra o público, e com isso modifica os embates público X privado, com o primeiro se tornando ele próprio quase como um ente privado, ainda que se mantendo com qualificação pública.

Na educação, de acordo com Cóssio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando um perfil político comum como instrumento para regulação e controle do processo educacional, sobretudo, com inferências incisivas sobre o trabalho docente, a partir da padronização de currículos, direcionando as práticas e a formação docente, com sistemas de avaliação externos e em larga escala etc. Consolidando, assim, o modelo de Estado que também tem sido chamado de Avaliador. Para Afonso (2009), por Estado Avaliador se entende a forma estatal que cultua a gestão gerencial, tendo como cerne estabelecer padrões – *standards* - daquilo que os alunos devem aprender e que é medido

por avaliações padronizadas e em larga escala para representar a qualidade educativa. Uma consequência desse modelo político é o alinhamento das formas didáticas, das práticas pedagógicas, dos objetivos, dos currículos, das práticas educacionais etc. ao que avaliado nos testes, enquanto aquilo que não é foco é secundarizado e tem menor importância em ser tratado na escola.

Maroy (2013) relaciona os *standards* a mecanismos de constituição de um sistema de *accountability*, que é o prevalecente nas políticas de controle e avaliação pública, e se traduz por noções de responsabilização, imputação e prestação de contas, as quais variam de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem, porém, tem em vistas, centralmente, subsidiar a retirada do Estado na provisão pública e, noutro sentido, responsabilizar os próprios sujeitos da educação pelo sucesso ou fracasso educacional. É um modelo, então, que promove a retirada do Estado de função social, na medida em que ele assume fins mercantis e empresariais.

Para Shiroma e Evangelista (2015), a disseminação do modelo de Estado Avaliador tem em vista “estabelecer parâmetros e produzir índices que permitam enquadramentos, competições e ofereçam justificativas atualizadas e “tecnicamente autorizadas” para explicar as desigualdades socioeconômicas por meio da educação” (p. 104). Dentro deste objetivo, o uso da comparação, permitido, pelo uso dos resultados da avaliação externa de alunos, professores e escola, funciona como uma estratégia potencial e bastante perspicaz para mesclar controle externo e interno, unido a medidas de bonificação, exposição pública dos resultados, entre outros elementos que eventualmente são acionados para atuar sobre as subjetividades educativas, de docentes, discentes e à comunidade escolar como um todo, e fazê-las se sentirem culpadas pelo insucesso, enquanto que são silenciadas críticas e reflexões sobre a causa da má qualidade decorrer da desresponsabilização do Estado e de problemas estruturais como a desigualdade social, gerados pela falta de Estado na provisão pública em consonância ao favorecimento de grupos privados, como empresários e multinacionais.

Conforme a análise de Clarke e Newman (2012, p. 367), para consolidar uma escola gerencial são organizadas políticas para a “penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de educação e um consequente distanciamento da

ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social”. Assim que é outra expressão da forma de Estado Gerencial o tipo de Estado Competidor, com a entidade estatal se distanciando da responsabilidade do provimento público e colocando-se como ator que abre espaços e gere as ações da iniciativa privada e métodos baseados na ideia de custo-benefício, manifestados em boas práticas no uso do dinheiro como ideal e sinal de boa gestão e qualidade pública, inclusive, na educação, segundo uma ideia de menos gastos como sinônimo de boa gestão, sucesso e qualidade.

Com isso é que são adotados métodos e práticas baseadas na lógica de mercado e em preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, aos mesmos moldes de qualquer empresa, ao invés de se buscar a construção de um modelo de gestão pública que considere e articule os diferentes e peculiares fatores que compõem os bens públicos, especialmente, quanto ao seu papel político e popular, e que se orientem por compromissos populares, inclusive, educacionais. É um modelo que compreende a política social como algo linear, padronizado e facilmente controlável, desconsiderando toda a complexidade que envolve a função estatal.

Desdobramentos em Políticas Públicas Gerenciais no Brasil

Peroni (2010) analisa que no Brasil a operacionalização da gestão gerencial na educação teve início na década de 1990, com a criação Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto metodologia de avaliação em larga escala e externa, e marcada pela construção de rankings, metas, indicadores, e princípios de concorrência e meritocracia. À época, vale dizer que foram construídos ainda Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para sistematizar os conteúdos aferidos nessas avaliações. Nesse período foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na mesma lógica do SAEB e do PCNs, e, especialmente, em conformidade do *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português traduzido por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, do qual o Brasil participa desde sua origem, e que é organizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a maior agência atuante na promoção da agenda global a países do grupo e a aliados.

Não obstante, ao longo do tempo se observa que o SAEB assume papel cada vez mais importante na educação nacional, principalmente, ao ter seus resultados usados para representar a qualidade educacional no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado em 2007 pelo governo federal e que se sustenta em uma perspectiva de metas e índices para serem atingidos. Ademais a isso, nota-se que, paulatinamente, as provas do SAEB foram sendo aperfeiçoadas para abranger o maior número de alunos e etapas escolares, conforme se vê no site do (INEP, 2020), incluindo, com isso, várias avaliações para alunos³, e até para professores.

Nesse sentido, um ponto importante a ser destacado para os fins deste trabalho se refere à iniciativa da Prova Nacional Docente, que pretende ser uma avaliação para servir de meio de seleção e contratação de professores para atuar em escola. Decretada pelo governo federal em Portaria de nº. 03, de 02/03/2011, a iniciativa teve uma experimentação em 2012 (INEP, 2020), após isso, porém, não teve mais aplicações. Alertas de Freitas (2016) dão conta do possível retorno desta Prova Docente, além de suas relações com o 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 uma avaliação dos docentes já atuantes nas escolas do país, via criação do Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB). De tal forma, a Prova Docente recrutaria professores, e o ENAMEB avaliaria aqueles professores já nas escolas.

Conforme Freitas (2016), o ENAMEB e a Prova Docente estão relacionados diretamente à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), política que entrou em cena a partir de 2014 no governo federal, com vista a definir um currículo mínimo para as escolas públicas do país, em 2018 foi homologada e já está em materialização nas redes de ensino

³ Atualmente, o sistema do SAEB abrange a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), efetivada por amostragem, e realizada desde os primórdios do sistema e chamada por isso de SAEB, com estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes pública e privada; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC), popularmente chamada de Prova Brasil, criada e incluída no sistema em 2005, e aplicada de modo censitário a estudantes da rede pública no final do 5º e 9º ano do ensino fundamental; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) criada em 2008, pela aplicação da Provinha Brasil, a partir de uma prova internamente realizada com alunos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, para fins de medir e acompanhar o nível de alfabetização estudantil, mas com informações de ser incluída brevemente para o cálculo do IDEB; e, a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), mais recentemente construída, com a pretensão de averiguar as condições do atendimento da demanda, da formação de profissionais, e da disponibilidade de brinquedos em sistemas públicos e privados do país.

e escolas do país. Vale dizer que a BNCC se atrela ao SAEB e lógica de avaliações externas, de forma a ser a base curricular do que será aferido nestas provas externas e em larga escala. Para tanto, segundo a página oficial da BNCC (2018), seu processo de revisão curricular é acompanhado da readequação das políticas de avaliação educacional, dos materiais didáticos e das políticas de formação inicial e continuada de docentes. Logo, é aí que se situam a proposta da Prova Docente e do ENAMEB.

Muitas são as críticas⁴ sobre a BNCC ser uma estratégia estatal avaliadora, padronizável e controlável da educação, da qual falam Maroy (2013) e Dale (2010).

No tocante ao trabalho e à formação docente é importante em ser assinalada a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, homologada por decreto n. 8752 de 2016 (BRASIL, 2016), voltada a revisar os cursos de formação inicial e continuada de docentes, para ao alinhamento à BNCC. Uma das ações já concretizadas para materializar esse novo modelo formativo foi o Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançado em outubro de 2017 (CAPES, 2018). O primeiro processo de adesão ao PRP foi aberto, para candidaturas de propostas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), via edital nº 06, de 2018, da CAPES.

O PRP propõe adensar os currículos e adequar as os cursos de formação inicial de professores com a modernização de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com vistas a servir de prática de estágio a partir do terceiro ano do curso de licenciatura e incidir na revisão dos cursos e currículos de formação inicial, o que então altera o modelo de Estágio Supervisionado, mas não como política universal, e sim com o recrutamento de alguns licenciandos a partir de bolsas acadêmicas. Conforme nota organizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED et al, 2018) o PRP, foca em formação técnica e reprodutivista, a qual cabe ao professor o

⁴ Cabe considerar que em sua construção, a BNCC foi interpelada pelo movimento turbulento pelo qual o país passou a partir de 2016 e que terminou no *impeachment* da presidenta Dilma em 2017 e sua substituição por seu vice Temer, e deixou evidente mais ainda a vinculação com a agenda global, e o distanciamento de atendimento das demandas públicas e educacionais evidenciadas por movimentos e comunidade geral. Assim por exemplo, a versão final da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi apresentada pelo governo em fins de 2017 retirou o nível do Ensino Médio, o qual se orientou pela Medida Provisória, apresentada em caráter de urgência, e, depois, aprovada em Lei nº 13.415 de 2017 para reformulá-lo a fim de modernizar esse nível e preparar o jovem para a sociedade global.

domínio e conhecimento de sequências didáticas, planos de aulas, cumprir conteúdos e o currículo testado pelas avaliações externas. É uma perspectiva que reduz o professor ao saber fazer, mas descompromete-o de uma concepção sócio-histórica e reflexiva sobre sua função e papel enquanto docente. Logo, é uma política que reflexos na desprofissionalização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, por induzir os estudantes a uma concepção de docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de refletir sobre as realidades em que sua prática pedagógica se dá.

Assim sendo, entende-se que a perspectiva deflagrada pelo PRP, no contexto da política formativa de 2016 e expressão da BNCC, é voltada a readequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial no sentido de uma proposta mais prática, específica a alguns graduandos, e tende para uma lógica tecnicista e sem densidade reflexiva, especialmente, da fragmentação da formação ampliada e da indissociabilidade entre teoria e prática que estão no bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto nº 6755 de 2009 e assumida pelas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica regulamentadas em 2015, e até então vigentes e consideradas como conquistas para a área, implicando em repercussões e retrocessos na qualificação da formação de professores no país (SCHEIBE, 2010).

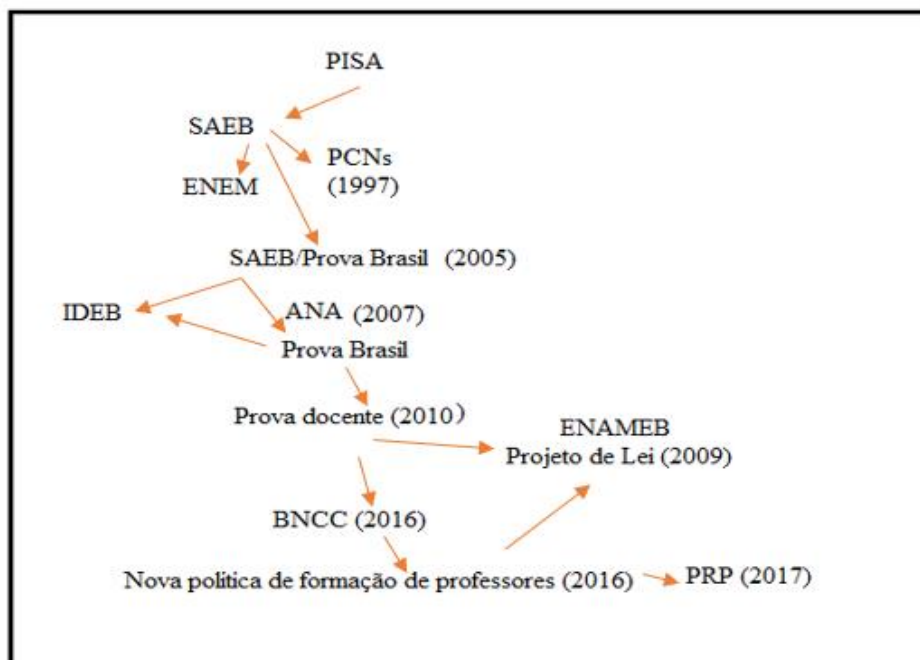
Outrossim, importa dizer que no contexto de alinhamento da profissão docente à BNCC, ao final de 2018 foi apresentada a proposta preliminar de Formação dos Professores da Educação Básica, conhecida como BNC Docente (MEC, 2018). Pode-se dizer que essa proposta condensa todas as perspectivas para o campo da formação e trabalho docente, enquadradas à BNCC: foca em habilidades básicas e essenciais, propiciadas com a experiência do PRP e na organização de um Exame Nacional de Avaliação do Desempenho (ENADE), anualmente obrigatório para habilitar licenciados; prevê-se um estágio probatório para avaliar o professor, gerido por professor mentor, que pode receber gratificações e ser supervisionado por diretor ou órgão superior; também é previsto ainda uma BNC específica para formar gestores e técnico; e ainda, é apresenta uma lista de categorias para nivelar os professores nas diversas avaliações e programas da BNC Docente, e de um órgão para realizar as certificações e, ao que parecer, então, também o nivelamento dos professores.

Enfim, estas são algumas discussões apresentadas e apontam algumas das políticas educacionais em voga, e o modelo de educação e docência que promovem e demarcam. Vê-se que há várias propostas e medidas implicando no trabalho docente, seja direta ou indiretamente. É importante analisar as políticas educacionais e os desdobramentos que são gerados por elas, o que se busca fazer nesse estudo tendo por base o debater do conceito de performatividade, suas características e seus efeitos.

Alguns dos efeitos da performatividade para o trabalho docente

A partir dos debates nesse estudo se considera que representam mecanismos performativos (Figura 1), no rol de políticas educacionais gerenciais em voga no Brasil:

Figura 1: Mecanismos performativos presentes em políticas educacionais no Brasil.



Fonte: elaborada pela autora (2021).

- 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 que, no escopo do Programa de Desenvolvimento da Educação em 2007, foram vinculados ao IDEB como indicador para aprovação de propostas e iniciativas por parte das escolas;

- A 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;

- A consolidação da BNCC, como política curricular para orientar 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 o PRP materializou, e como propõem a BNCC Docente e seus desdobramentos, apresentando a preocupação de formar professores para atender à BNCC, o IDEB, e 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 performatividade é um conceito desenvolvido por Ball (2001; 2005) para conjugar os diferentes instrumentos, a partir dos quais a política educacional se manifesta, para direta ou indiretamente reorientar as práticas pedagógicas. Pode-se dizer que a performatividade engloba a cultura de desempenhos, as políticas de resultados, a forma de Estado gerencial, avaliador e competidor, entre outros termos referidos nesse estudo.

Em sua especificidade a performatividade, nas palavras de Ball (2005, p. 544), refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. Compreende, em síntese, o processo de mercantilização dos sujeitos, ao fazê-los se sentirem ampla e continuamente responsabilizados pelo sucesso da educação, em contrapartida da retirada do Estado da qualificação da provisão pública.

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 (BALL, 2005). Permite, mesmo sem estar presente na escola e na sala de aula, direcionar as escolhas

didáticas e as ações pedagógicas do professor para que estejam a serviço da melhoria dos resultados. Ela expressa um mecanismo-chave de gestão de subjetividades que usa de auditorias, inspeções, programas de formação de professores, instrumentos de gestão, planos estratégicos, avaliações e autorrevisões para garantir a qualidade, provas de avaliações com estudantes, professores e escolas, indicadores de resultados, tabelas de classificação e rankings e uma série de estratégias adotadas para os fins pretendidos. Seu propósito é, basicamente, o de produzir um indivíduo autogerenciado e proativo por seus resultados, do grupo e da instituição. Isso permite moldar desempenhos e, conseqüentemente, sujeitos e relações sociais para que sejam orientados a tais critérios.

Assim, a ação da performatividade produz modos de controle que trabalham poderosamente ao envolver a totalidade do ser humano, fazendo o sujeito querer trabalhar duro, cada vez mais rápido e de um modo sempre melhor e no qual busca impulsionar sua produtividade, como parte de autovalorização e da valorização dos outros. Tem-se uma cadeia de entrega rasa e direta do processo educacional, em busca de se atingir melhores resultados, numa busca incansável de excelência, da qual cada sujeito se torna responsável pelos resultados, e o papel do Estado é silenciado a respeito da falta de investimento público, de ofertar condições de trabalho melhores para professores, de financiamento adequado para as escolas, de oferecer formas de vida mais dignas aos alunos e suas famílias para estar na escola e terem sucesso educacional, para que assim o fracasso escolar possa ser enfrentado e se tenha, em fato, bons resultados educacionais.

Desse modo, é possível ver a pertinência de se analisar a presença e os efeitos da performatividade na docência no Brasil, e seus reflexos na escola e na educação. É um processo em que a performatividade se apresenta como mecanismo para modificar relações e com isso consolidar uma certa concepção de educação, de escola, e inclusive, de docentes, uma vez que há funções esperadas de cada qual nesse projeto socioeducacional. Fala-se de uma técnica política que abrange o pensar e sentir das relações cotidianas, seja entre professor e professor, professor e aluno, comunidade e escola, constituindo sujeitos responsabilizados, competitivos, individualistas, entre outros princípios que se afastam de cidadãos críticos comprometidos com um projeto manifestado por justiça, igualdade e democracia social.

Os resultados e indicadores que são estipulados em serem atingidos por tal projeto tem por finalidade melhorar a qualidade educacional, para, supostamente, atender as necessidades econômicas e produtivas e, assim, melhorar a vida em sociedade ao tornar o país mais desenvolvido. Contudo, são perspectivas que reduzem as possibilidades reais de uma vida melhor. No caso da educação, por exemplo, o projeto educacional e escolar local é esvaziado, as possibilidades criativas e autônomas profissionais dos docentes em sala de aula é reduzida, na medida em que os métodos são padronizados e pré-definidos externamente à escola, e o sinal de qualidade se torna a melhoria dos resultados, como se o processo educacional de formação humana fosse algo técnico e facilmente quantificável.

Ao passo 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,

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, como se o sucesso e fracasso educacional, e assim também do trabalho pedagógico, fosse algo interno e culpa dos próprios sujeitos.

Conclusão

O objetivo desta reflexão foi o de analisar alguns dos efeitos da performatividade, no contexto do gerencialismo, sobre o trabalho docente no Brasil.

Para isso, contextualizou-se na primeira parte do trabalho o contexto de influência e estratégia política decorrente da expressão do gerencialismo nas políticas educacionais, situando-o no âmbito da globalização, liderado pelo capitalismo, e que se embasa, no momento mais atual, pelo neoliberalismo como ideal político e uma gestão tipicamente empresarial.

O gerencialismo é um mecanismo político base do estudo proposto, pelo fato de embasar uma perspectiva de gestão e política educacional que se manifesta em uma concepção de educação, escola, e docência com foco em desempenhos, metas e rankings como sinais de qualidade de educação, enquanto são secundarizadas acepções de qualidade educativa que têm compromissos com fatores de justiça, democratização e justiça social.

No segundo momento do trabalho se analisou os desdobramentos, a partir do contexto da produção dos textos políticos, no Brasil, pela incursão do gerencialismo e sua lógica empresarial e mercantil, com políticas preocupadas com resultados de desempenhos educacionais as quais se consistem na centralidade em padrões curriculares e avaliativos.

Foi possível observar a presença de políticas voltadas a construir uma escola gerencial no Brasil, principalmente, através do SAEB e seu aprofundamento ao longo dos anos, com a Prova Nacional Docente, o ENAMEB, e em recentes políticas como a BNCC e a nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica desdobrada pela PRP e BNC Docente. Ressaltaram-se as especificidades, mas também as similitudes entre essas políticas, observando a presença de características gerenciais e performativas nelas, impulsionadas por um mesmo ideal de consolidar e disseminar o projeto global para a educação, o qual pretende, de modo sintético, consolidar padrões curriculares e avaliativos comuns, modelos de prática pedagógica e de professor, e envolver todos os diferentes elementos que compõem o processo escolar.

Para finalizar, o terceiro momento do trabalho focalizou-se em analisar os efeitos políticos da performatividade e do gerencialismo quando promovidos na prática educacional.

No âmbito da educação, vários são os estudos (AFONSO, 2009; CÓSSIO, 2014; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015) que evidenciam a perspectiva subsidiando o projeto de educação global como oposta a um programa de educação socialmente referenciado. 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. Evoca 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, impõe-se segundo um paradigma paradigmático, descomplexificador e despolarização da educação no qual são determinadas propostas curriculares, avaliativas, didáticas e práticas pedagógicas, muitas vezes, elaboradas por segmentos e atores sem vínculos com a área educacional.

De tal maneira, no que tange ao perfil de docência que se institui no liame da performatividade compreende-se que há diferentes efeitos para o modelo de docente, para a qualidade educacional e para a concepção de educação pública.

As tarefas docentes orientadas pela performatividade se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e muito paradigmáticas da educação. Afastam-se de cunho político e profundidade pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade e da complexidade que é típica do processo educativo enquanto relação social. Constitui-se uma lógica de prática pedagógica constantemente avaliada, mensurada, certificada e regulada, 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, ainda, sobre o projeto escolar e o modelo de formação estudantil nos quais deve se orientar, com uma 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 do ser humano (MÉSZÁROS, 2007).

Corrobora-se com a concepção de que “a qualidade da educação não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207). A educação é uma dimensão fundante para a realização do ser humano em suas múltiplas esferas social, cultural e política, sendo a escola pública um lócus privilegiado para tal formação e o docente mediador fundante desta proposta que deve considerar as diferentes esferas da vida e do indivíduo, que não é de forma algum um processo técnico e objetivável tal qual a noção de testar e quantificar os sujeitos educacionais em boas ou más notas propõe e promove na educação pública. O foco em notas, ranking, culmina em uma redução do que é a qualidade da educação, retirando seu caráter processual, por só se importar com os resultados a custo de qualquer coisa e renegando os contextos sociais, econômicos, políticos, e educacionais que permeiam os bons ou maus resultados em fato.

Dito isso, identifica-se que a lógica da performatividade atua como um mecanismo central que deve ser problematizado sobre seus fins e propósitos, já que se apresentam com a finalidade de orientar as subjetividades profissionais docentes no setor público e consolidar um tipo de docentes para ratificar o programa de mercado o qual se afasta de um modelo de docência e educação socialmente orientados.

Referências

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

ANPED et al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Notícia em 06/03/2018. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29/02/2018.

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

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

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

BNCC. **Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Brasília: CÂMARA, 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/452755>. Acesso em 20/05/2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016.

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

CÓSSIO, M. F. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3, 2014, Bauru. **Anais ...** Bauru: UNESP, 2014.

DALE, R. 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**, v.25, n.87, p.423-460, 2004.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a Globalização. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1099-1120, 2010.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, v.29, n.78, p.201-215, 2009.

FREITAS, L. C. **ENAMEB: alcance e situação atual**. Publicado em 08/05/2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>. Acesso em 20/05/2016.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, A. (Org.). **Educação do campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.19-46

INEP. **Site oficial**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 20/05/2020.

MAGUIRE, M; BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, v.2, n.2, p.97-104, 2007.

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

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

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Theomai**, n.15, p.107-130, 2007.

PERONI, V. M. V. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DA ANPAE, 1, 2010. **Anais... ANPAE**, 2010. p.1-17.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, v.9, n.1, p.11-30, 2006.

ROBERTSON, S. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: Um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v.34, n.124, p.679-703, 2013.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, v.31, n.112, p.981-1000, 2010.

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, 2015.