

Formação, trabalho docente e as políticas públicas no contexto da cultura da performatividade

Susana Schneid Scherer*

Introdução

Essa pesquisa analisar desdobramentos das políticas educacionais sobre o trabalho docente na escola, centrando-se no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001).

O estudo se enquadra em um esforço sociológico de articulação entre questões macrocontextuais no âmbito das políticas educacionais e micro-específicas atinentes à docência, o que se compreende que o conceito da performatividade aponta subsídios.

Assim sendo, busca-se desvelar efeitos da performatividade, enquanto manifestação das agendas e dos textos políticos, considerando implicações dos critérios que são característicos do modelo de sociedade de mercado tais que a competitividade, individualidade, meritocracia.

Para isso, a reflexão primeiro analisa as relações entre a conjuntura em que a performatividade emerge, no plano do movimento de Nova Gestão Pública (NGP), do Gerencialismo e Governança. Na sequência, a segunda parte examina a presença da performatividade nas políticas educacionais nacionais, para em seguida refletir sobre seus desdobramentos no modelo de formação e trabalho docente escolar.

Definições teórico-metodológicas

Sustenta-se na perspectiva crítica da sociologia de educação, que pretende refletir sobre questões sociais quanto a compromissos políticos e sociais (MAINARDES, 2018; SOUZA, 2016), centrando-se para tal na especificidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

* Licenciada em Educação Física e Doutora em Educação. Pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Em linhas gerais, compreende-se que as políticas educacionais não são um elemento estático, linear, ou neutro, e sim um campo de disputa cercado por processos multifacetados, dialéticos e complexos na busca de dar sentidos ao ato educativo que tem nos docentes uma figura central. Nesse esteio, considera-se que a prática escolar é um espaço complexo e polifacetado (LIMA, 2008) de lócus da docência, cercado pela (re) interpretação ativa dos sujeitos docentes e dotados por valores e aspirações (OLIVEIRA, 2010; KUENZER, 2011).

Usa-se da abordagem do ciclo político, construída por Ball e colegas nos anos 90, que pretende estabelecer um olhar inter-relacional alinear e sem sequência dos espaços envolvendo as políticas educativas (MAINARDES, 2006). Tal abordagem se constitui por três contextos nucleares: da produção do texto, da influência e estratégia política, atrelados ao nível macropolítico; e o contexto da prática e de seus efeitos, como esfera microescolar; aos quais mais tarde foram aglutinados os contextos dos efeitos como parte do contexto da prática, e o contexto da estratégia política como parte do contexto de influência.

Nessa direção, considera-se a prática escolar como a arena na qual a política é alvo da ação dos docentes, e na qual são produzidos mais do que resultados diretos e visíveis - em nível de mudanças e implicações observáveis no cotidiano ou mesmo na estrutura escolar tanto em lugares específicos como no sistema como um todo - mas, sobretudo, efeitos de segunda ordem quanto a impactos nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. O que evidencia a pertinência de se examinar o fenômeno da docência no liame macro-micro com vistas a refletir crítica e profundamente sobre consequências sociais (re) produzidas pela política.

Discussões sobre o contexto envolvendo a docência na escola pública

No campo dos estudos sobre as políticas educacionais, Ball (2001; 2017) explicita o escopo de uma lógica performativa circunscrevendo os docentes escolares da Inglaterra.

A concepção da performatividade é caracterizada por Ball (2011) como o mecanismo central para transformar os profissionais públicos, no contexto da ideia de Nova Gestão Pública (NGP) enquanto novo paradigma para uma sociedade mundialmente competitiva (HOOD, 1996). A NGP, também conhecida como gerencialismo, exprime um modelo de gestão que adota mecanismos típicos da gestão privada, por meio da adoção da qualidade de mercado como sinal de rigor (CLARKE; NEWMANN, 2012). Uma característica nodal desse modelo administrativo é a

governança, que propõe a inserção de novos atores na arena política, como meio de complementar nas atividades até então exclusivas do Estado (SECCHI, 2009).

Para dar vazão a NGP-gerencialismo e a governança na educação, as pesquisas de Ball (1998) apontam que novas tecnologias políticas são organizadas para modificar as práticas e as subjetividades nos espaços micro-locais e cotidianos. Seu foco é centralmente, “[...] a mercantilização do setor público; e [...] a penetração da cultura de consumo em novos espaços geográficos e sociais” (p. 132).

Para subsidiar tais reflexões, tendo por orientação o relatório organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD, 1995), Ball (2001) verificou que nele são previstas a constituição de novas relações subjetivas em um programa, claramente, orientado para o desempenho.

Tais evidências são reforçadas pelo autor em 2009 quando aponta a convergência no entorno de um programa global para a educação orientado pela performatividade (BALL, 2017).

Observando especialmente a OCDE e o BM, vê-se propostas recentes dirigidas aos professores, respectivamente, o TALIS e o SABER/Teacher.

Vê-se que a atividade da OCDE iniciou em 1961, na esteira de outros OM construídos no período Pós-guerra, com vistas a articular a política econômica dos países ricos, que à época conjugou 20 nações, a maioria delas europeias, exceto os EUA. Nos dias de hoje inclui 34 países, alguns deles emergentes, além de possibilitar a entrada de novos membros. Na crise de 70 passou a incentivar políticas de resgate econômico, para o que passou a levantar dados estatísticos, passíveis de comparação segundo resultados (*outputs*) a fim de criar uma unidade entre seus membros. Um fruto desse tempo de trabalho resultou no protótipo para a reforma do setor público, lançado em 1995, assentado nos eixos desempenho, eficácia, qualidade do serviço e descentralização administrativa (OECD, 1995).

As questões educacionais foram inseridas nas atividades da organização a partir de 1991, através da compilação estatística *Education at Glance*, que se tornou uma publicação anual. Pouco depois, em 2000, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), foi aplicado pela primeira vez. Nos dias de hoje, são promovidas ainda outras ações educativas: o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC); o

GPS educativo¹, e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*).

Na sua especificidade, o TALIS resultou de uma publicação da OCDE (2006), produzida com apoio do BM, UNESCO e OIT na qual buscou exprimir horizontes para formar, desenvolver e capacitar o professor do novo século. Para isso, passou a coletar dados comparáveis mundialmente sobre a profissão (segundo critérios como liderança escolar, condições de trabalho e ensino, eficácia etc.) para constituir um arcabouço para qualificar o processo educacional. Na rodada mais recente, mais de 45 países participarão da ação que aprofundará o debate internacional sobre como recrutar, preparar e manter as pessoas certas na profissão docente, de forma a adequar e mantê-las na carreira; para na sequência realizar observações em vídeo sobre a realidade escolar docente (OCDE, 2018).

Assim sendo, pode-se ver que o trabalho desenvolvido pela OCDE imprime mudanças profundas as quais o TALIS intensifica ao se centrar na construção de um tipo de professor.

No caso do Banco Mundial (BM em inglês WB), nome popular do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado em 1960 para financiar países no pós-guerra² e que depois de cumprida esta função, direciona-se a conceder empréstimos para a redução da pobreza mundial aos países subdesenvolvidos pós crise de 1970. Mesmo com esta redefinição, pode-se dizer que, por mais que passe a proclamar ideias humanitárias, tem em sua essência a lógica de um Banco e um viés

¹ O PIAAC mede a proficiência de adultos em habilidades tidas como chaves para o processamento de informações (alfabetização, raciocínio e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia). Seu início aconteceu em 2008 tendo como participantes 24 membros da OCDE e nove países adicionais, sendo que, em cada um deles pelo menos 5mil pessoas entre os 16 e os 65 anos, foram selecionadas aleatoriamente, e então, entrevistadas e avaliadas. Na última rodada, iniciada em 2014 e com validade até 2018 os países participantes do programa passaram de 40. Já o GPS educativo é a plataforma criada para fornecer o acesso às estatísticas e análises da OCDE sobre políticas e práticas educacional, e pode-se acessá-lo no link: <<https://www.gps.gov/students/>>.

² O BM se originou da convenção de 44 países, em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1944, para complementar o Fundo Monetário Internacional (FMI) o qual se incumbe de estabilizar o sistema monetário mundial, de modo que os países devem primeiro se unir a ele para usufruir dos fundos do BM. No passar dos anos o Grupo BM se ramificou para além do BIRD, incluindo, atualmente: a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID, *International Development Association*, IDA) que financia os países mais pobres; a Corporação Financeira Internacional (CFI, *International Finance Corporation*, IFC), também voltada às nações em desenvolvimento, mas concentrada, especificamente, no fortalecimento do setor privado; e dois entes de assessoramento, o Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (CISCI, *International Centre for Settlement of Investment Disputes*, ICSID); e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI, *Multilateral Investment Guarantee Agency*, MIGA).

economicista (CÓSSIO, 2015). Assim, quando passa a combinar apoio financeiro e prestação assessoria técnica se torna um potente disseminador do projeto global, com sede em Washington/EUA, atuante em diversas frentes, entre elas, com destaque, a educacional, na qual erige a espécie de um Ministério da Educação (LEHER, 1999).

Desde sua primeira publicação educacional em 1999 o BM assumiu a meta com o programa de educação para o século da UNESCO, o que em seus dois conseguintes projetos de 2005 e o mais atual de 2011, dirige-o à se centrar na regulação dos professores a tais ideais. Segundo se lê em sua estratégia atual, seu objetivo é avançar e “alinhar os arranjos de governança, financiamento, incentivos, mecanismos de prestação de contas e ferramentas de gestão com as metas educacionais nacionais” (WB, 2011, p. 46), fortalecendo a obteção de resultados nos sistemas educativos próprios, de forma a, a partir disso, desenvolver uma base de conhecimento de alta qualidade da educação em nível global. Para tanto, o WB (2011) prevê que se centrará em três alavancas: conhecimento; suporte técnico e financeiro; e parcerias estratégicas, tendo cada qual um grupo de mecanismos de prestação de contas e de monitamento, com indicadores, respectivamente, de desempenho/performance, resultados e impacto - *performance, outcome, and impact indicators*.

Dentre as alavancas do BM para atingir esses objetivos se destaca o subprojeto SABER-Teacher (WB, 2012). Voltado a alinhar as políticas docentes em sentido da maior eficácia educacional, o programa envolve três fases: primeiro levanta informações sobre políticas de professores, via questionários, coleta de dados quantitativos e documentações legais; depois, analisa e classifica tais materiais sobre os países segundo seus comportamentos em oito núcleos bases; e finalmente, divulgam-se as análises em meios digitais, físicos e *workshops* para que subsidiem a melhoria da qualidade educacional. No que tangem os oito pontos que embasam o programa, observa-se que pressupõem, ao cabo, motivar os professores para o desempenho/performance - “*motivation teacher to perform*”³ (WB, 2012, p. 20).

Conforme o site do WB (2018), atualmente seu foco tem recaído em quatro itens: atrair e reter os melhores para ensinar, buscando candidatos com históricos fortes, talentosos e orientados para a missão enquanto que docentes ineficazes sejam expilidos; promover treinamento mais diretivo e efetivo, com acompanhamento contínuo e técnicas concretas que ensinem administrar a sala de aula; envolver os

³ São eles: 1) Definir expectativas claras para os professores; 2) Atrair os melhores para o ensino; 3) Preparar os professores com treinamento e experiência úteis; 4) Relacionar as habilidades dos professores às necessidades estudantis; 5) Preparar professores líderes e diretores fortes; 6) Monitorar o ensino e a aprendizagem; 7) Apoiar os professores para melhorar a instrução; e, por fim, 8) Motivar os professores para o desempenho.

alunos, fomentando o processo de ensino, verificando a aprendizagem, e explorando o *know-how* pra solidificar métricas para atingir melhores resultados, e; por último, motivar os docentes para o desempenho, proporcionando práticas de ensino eficazes e oportunidades que motivem-os e os recompensem.

De modo geral, com base nas reflexões de Robertson (2012), entende-se que as iniciativas tais que o SABER/Teacher e o TALIS são intervenções significativas para moldar professores, uma vez que têm uma ação semelhante a de aviões militares não tripulados (*drones*), permitindo se embrenharem em fronteiras nacionais e espaços difíceis de luta militar sem estar presente fisicamente, e possibilitando instituir um professor passível de ser controlado em suas decisões pedagógicas de um lado, e de outro, fortemente orientado pelas demandas econômico-financeiras e cada vez menos fora do alcance do Estado.

Entendem-se tais práticas como novos agenciamentos sociais de relações, fluxos e movimentos, nos quais novas vozes habitam as narrativas políticas para oportunizar espaços para a circulação de ideias, discursos e pessoas, o que Ball (2014) tem sintetizado pelo conceito de redes políticas (*networks policies*).

Para Shiroma (2016) a forma de ação dos OM constitui redes políticas de influência para subordinar a formação, carreira e trabalho docente no Brasil às pressões da globalização. Assim, no contexto do Brasil se destacam movimentos do BM e da OCDE, e iniciativas regionais da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), da *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (OREALC) filiada à UNESCO.

De acordo com Ball (2010), o uso do conceito de performatividade foi retirado de Lyotard (2009), quem a identificou no seio do redimensionamento das nações desenvolvidas que, em busca de se tornarem mais competitivas, expuseram-se ao foco em “matrizes de input/output, segundo uma lógica que implica a comensurabilidade dos elementos e a determinabilidade do todo” (p. XVI). De modo que, conforme nota do editor, “[...] na tradução para o português preferiram-se as palavras desempenho ou eficiência mensurável como tradução de *performativité* e *performatif*” (LYOTARD, 2009, p. 18), pois referenciam a mesma noção da performance ótima para conceituar a evolução de uma relação, sempre calculável, entre *input* (o que entra) e *output* (o que sai), delineada por Lyotard (2009) em seus dois últimos capítulos.

Pode-se observar que Ball (2010, p. 41) se baseia na perspectiva lyotardiana, contudo vai além, assumindo a concepção performativa como “[...] sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações”. Define-a, então, como,

[...] uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (BALL, 2001, p. 109).

Trata-se de um conceito que visa exprimir a imensidão de bases de dados, reuniões de avaliação e análises anuais, relatórios, visitas de garantia de qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares, por meio de julgamentos, medidas, comparações e metas, impulsionadas pelas informações coletadas de forma contínua, registradas e publicadas, muitas vezes sob a forma de tabelas, gráficos, dados estatísticos detalhados, buscando o monitoramento e controle das práticas profissionais (BALL, 2002; 2010). Desse modo, enquanto a performance em si mesma se refere a uma medida de aumento da eficácia de um sistema, a performatividade no campo da política social e do setor público exprime um mecanismo mais amplo de organização de modos de gestão de pessoas e relações segundo critérios de desempenhos. Assim, pode-se dizer que a performance, ou o desempenho, é o ponto inicial para produzir um complexo conjunto de táticas para sustentar à operacionalização da performatividade.

Identifica-se que o primeiro artigo específico de trato da performatividade por Ball aconteceu em 2001⁴, conforme observa Santos (2004), que em língua portuguesa foi traduzido no texto de Ball (2002), que no Brasil teve partes publicadas pouco depois (BALL, 2004). Vê-se que o pesquisador vai paulatinamente tencionando a categoria da performatividade até anunciá-la como método central de reformação do ser e estar de pessoas (BALL, 2005; 2010).

Segundo Ball (2015), a contemplação da performatividade em seus estudos parte da recorrência dos sistemas de classificação e numeração na educação, por meio de formas de medir, avaliar e equiparar o desempenho de sujeitos. Assim, após identificar tal recorrência, passou a investigar a representação destas medidas altamente prescritivas e responsabilitórias, viabilizadas por sistemas de desempenho, metas, tabelas de classificação e rankings, programas de formação, mecanismos de valorização salarial e da carreira via bonificações e premiações, no que diz respeito aos sentidos e significados da docência (BALL, 2017).

⁴ Santos (2004) se refere como primeira explanação de Ball sobre a performatividade, o texto *Performativities and fabrication in the education: towards the performative society*, publicado no livro *The performing school*, de Geelson e Husbands, editado pela Routledge Falmer, em 2001.

No cerne da performatividade a prática pedagógica é imersa em uma frustrante sucessão de números, indicadores de resultados, comparações e competições que inclina os docentes a buscar sempre e cada vez mais o máximo desempenho, ser sempre e cada vez melhor, alcançar a mais alta classificação, em busca de pontos por reconhecimento e fatores que os estimular, julgar e classificá-los em termos de resultados, resultando na “[...] emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor” (BALL, 2010, p. 40). O modelo de prática profissional que se efetiva é esvaziado de uma relação baseada entre quem trabalha e seu trabalho em nível de compromissos sociopolíticos comunitários e internos. Consonantemente, também são exauridas possibilidades de reflexão morais, de diálogo para absorver e aprender com, por meio de relações entre a própria narrativa e as questões sociais e estruturais de dentro e de fora e onde o professor não fica parado, dentro de um contexto que os fornece uma base de diálogo, reflexão e debate, um espaço público para o discurso moral e crítico, não fornecendo elementos para refletir sobre seu trabalho e as relações que estabelecem com os outros.

Pode-se dizer, então, que a performatividade tem a capacidade de controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, a espécie de um tipo de “ventriloquismo” que permite falar e dizer-lhes o quê e como lecionar, assinala Ball (2005). Para Ball, Maguire e Braun (2016) a cultura performativa consolida uma cadeia de entrega de serviços, *deliverology*, segundo uma concepção implementativa rasa e direta que renega toda a concretude, complexidade e subjetividade que envolve o processo educativo e desconsidera os demais diversos aspectos internos e externos permeando as escolas, encaixada em uma narrativa maior para atender ao projeto de globalização, ao invés dos interesses e propósitos sociais e locais.

Nisso, as possibilidades autônomo-criativas da ação docente se tornam reduzidas, consolida-se, paulatinamente, uma alienação do “eu” profissional docente, o trabalho docente se reduz, a nada mais que “[...] representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (BALL, 2005, p. 549). Entende-se que tal movimento desaloja compromissos e discursos socialmente justos, especialmente, no que diz respeito à essência a lógica performativa seu norte serem os pressupostos do mundo de mercado e se sustentar em elementos como individualização e competição, enfocando o desenvolvimento econômico e produtivo, no lugar da valorização de um projeto de educação que se comprometa com as diferentes demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, reconhecendo a educação como bem público e não como um produto, e, assim, a serviço de horizontes manifestados por cooperação, coletividade e solidariedade.

Ou seja, a performatividade se trata de uma técnica que age na subjetividade do ser e vir a ser, implicando nas relações pessoais e sociais estabelecidas, refletindo sobre a educação escolar no que tange a sua função pública, o que subsidia a proposta desse estudo de analisar os desdobramentos da performatividade sobre os docentes da escola pública brasileira.

Políticas educacionais e o trabalho docente na escola brasileira

Ao analisar a disseminação das políticas performativas Normand (2013) observa que, em que pese de se ver diversas trajetórias adotadas por cada país para conduzir seus sistemas educativos, nota-se que todas põem a profissão docente à prova de pressões por desempenho.

Para Lima (2011), as políticas performativas produzem efeitos sobre a docência tais que:

A intensificação do trabalho dos docentes; uma perda da sua autonomia relativa e da sua capacidade eleitoral; o seu tendencial isolamento face a dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo; a promoção de lógicas de competitividade; a sua subordinação perante as novas agendas avaliativas e gestórias; a sua adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva, à visão do líder formal da escola. Estas e outras dimensões podem arrastar crises de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, por esta via contribuindo para a desprofissionalização dos docentes e, eventualmente, para a alienação do seu trabalho. Há já indícios significativos de uma crise de legitimidade pedagógica, de desvalorização crescente do pensamento e da pesquisa em educação, de defesa de modelos de formação de professores que limitem a mínimos didáticos o seu currículo, de avaliação de desempenho docente a partir dos resultados escolares obtidos pelos alunos em testes e exames standardizados, de reforço da autoridade docente mais pela via disciplinadora e sancionatória e menos através do recurso a bases de poder cognoscitivo, científico e profissional, os quais, entre outros, parecem dividir de forma crescente professores e educadores (LIMA, 2011, p. 17-18).

No Brasil se observa que a década de 80 marcou um novo tempo de luta popular e redemocratização no país por um lado, mas, por outro, cercou o país das diretivas globais emergentes, da NGP, gerencialismo, governança e performatividade.

Reconhece-se que tais premissas refletiram claramente nos princípios democráticos da Constituição Federal (CF) de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 1996, sendo desde então presente, em diferentes graus e formas, na política educacional do país (PERONI, 2012). Assim, se as principais conquistas da CF legitimaram um grupo de princípios que integralizou a

valorização dos profissionais escolares – como igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade e pluralismo, gratuidade, padrão de qualidade, gestão democrática (BRASIL, 1996), com o governo Fernando Henrique, no poder à época, diversas medidas de cunho performático e gerencial foram concretizadas.

Para Oliveira (2008), o movimento das políticas públicas brasileiras resulta em um paradoxo sobre a docência, pois se por uma via a luta por maior autonomia é uma base do movimento democrático educacional, por outro lado os sujeitos docentes são expostos a cada vez mais controle sobre seu trabalho, podendo-se dizer que se encontram no seio de uma “[...] era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

A autonomia aclamada pelos educadores é dotada da possibilidade de que possam controlar autonomamente o processo de seu trabalho, manifestado pela liberdade de auto-organização e do poder ativo nos rumos da comunidade escolar em que atuam, bem como com devidos direitos e garantias salariais, trabalhistas e formativas que lhes assegurem a condição de funcionários públicos. Mas, o modelo de autonomia que se apresenta em voga se centra em maior responsabilização da escola e corpo docente pelo êxito estudantil, o que amplia os raios de ação e competência desses profissionais, de modo que o desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado e avaliado sistematicamente por instrumentos deliberados externamente ao contexto escolar, através de provas, prescrições curriculares, com implicações em questões orçamentário-financeiras e, até mesmo salariais.

Para Ball et al. (2013), a noção de autonomia que se legitima no Brasil é combinada a políticas performativas, manifestadas em desempenhos, competências, padronização e responsabilização, com reflexos na reprofissionalização, desprofissionalização e intensificação do trabalho do professor.

Reprofissionalização representa um mecanismo para inserir novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade escolares e docentes. Compreende um processo de mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais comuns e atinentes à docência quanto a compromissos, inclusão, igualdade social, dirigindo-se a um sujeito empreendedor e proativo capaz de enfrentar diversidades para atingir os fins que lhe são projetados. Ball (2004; 2005) compreende que nesse processo as subjetividades são expostas a valores de competição, eficiência e produtividade; e por elementos éticos embasados em noções de interesse próprio no ‘self’, de pragmatismo e de valor performativo, o que tenciona na mercantilização do trabalho do setor público e do conhecimento (knowledge-work) nas instituições educativas.

Desprofissionalização, por seu turno, exprime a perda de autonomia para a tomada de decisões, pelo deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o trabalho pedagógico, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas. Para isso, há um movimento de centralização das atividades pedagógicas para introduzir um tipo de autonomia profissional regulada, principalmente através de sistemas curriculares centralizados e exames nacionais, que aumentam a responsabilização dos professores pelo ensino. Para Shiroma e Neto (2015, p. 13), a

[...] díade estándar-avaliação se revela como uma potente referência para a construção da identidade docente, não apenas dirigindo todo o percurso professoral, como também instrumentalizando a seleção dos que devem ingressar/permanecer ou mesmo ser excluído do magistério.

É daí que não é mais valorizado qualificar a formação docente ou as condições de trabalho e salariais docentes, mas investir em instrumentos normativos, em critérios avaliativos além de sistemas replicáveis de avaliação externos e em larga escala. Conforme Gentili (1996) destaca, nessa linha, as políticas docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento, definidos por equipes técnicas, experts e até consultores de empresas, planejados e centralizados, sem o envolvimento do professor, com uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem replicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). São manuais que, em resumo, estimulam o êxito empresarial, enfatizando que preparar um professor não é mais complexo do que a de treinar qualquer outro empregado.

No quadro destes processos, a intensificação do trabalho docente é outro mecanismo político que contribui para a erosão da autonomia e autoridade profissional, produzindo e incentivando a proletarização do professor. Seu funcionamento é articulado à flexibilização e desregulação da carreira docente, com o rebaixamento das condições e dos salários, concomitante ao crescimento de vários trabalhadores sem certificação pedagógica, com salários baixos e que assumem diversas funções e responsabilidades em sala de aula. Em contrapartida, é defendida a subordinação dos salários e vantagens ao pagamento por desempenho, o que é parte de um processo de individualização, privatização e mercadorização em que os professores são expostos a relações competitivas e individualistas uns com os outros.

Pode-se ver que tem sido recorrente a opção por políticas de redução do custo do professor. Nelas, “[...] o salário do professor é apontado como não tendo repercussão

significativa na melhora da aprendizagem, portanto não precisaria ser priorizado nas reformas, pelo contrário, sua redução foi cogitada” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 538). Enquanto, noutra via, como Shiroma (2018, p. 94) destaca, passa-se a, continuamente, a gastar “[...] em avaliação, no aprimoramento das atividades meios (tecnologias, softwares) o que poderia ser investido na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim”.

Para Freitas (2012) se tem a destruição moral do professor pelas vias de políticas que o submetem à esta perspectiva de responsabilização e desconsideração de condições efetivas para qualificar, efetivamente, seu trabalho e obter sucesso. É um modelo que advoga pela exposição pública dos desempenhos em avaliações, e que concretizam, ao cabo, maior individualização, compartimentação e competição. Com os professores e escolas inseridos em ranqueamentos e índices, à mercê de outros fatores, como econômicos, sociais e culturais que influenciam nos resultados educacionais, é banalizado o sentido da qualidade educativa e do caráter altamente subjetivo e complexo que envolve a formação do ser humano (MÉSZÁROS, 2005).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito analisar desdobramentos das políticas educacionais sobre a formação e o trabalho docente escolar, centrando-se, para tal, no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001; 2005; 2017) como categoria de estudo, por considerá-lo potencial para embasar a compreensão do trabalho docente escolar, enquanto micro-contexto, em articulação às questões macrossociais. Tal como se identificou ao longo deste estudo, a performatividade é um desdobramento na realidade escolar, atrelada a políticas educacionais em avanço em um dado momento histórico, a partir de 1990, dentro de medidas voltadas ao setor público, tal como da educação, com vista à disseminação de valores, relações e subjetividades para o fortalecimento do programa econômico global.

Compreende-se a validade de trazer a tona os elementos envolvidos na performatividade porque influem no plano macrossocial para a ratificação de um projeto de mercado, privado e capitalista, ensejado pelos critérios econômico-produtivos, competição e individualismo, no lugar de um projeto democrático, socialmente referenciado pelas motivações locais da comunidade em que se insere e centrado em solidariedade, coletividade e cooperação.

Refletir sobre a disseminação destes modos políticos é sumário para se pensar sobre o projeto de educação e de sociedade que se defende. Investigar os efeitos da

performatividade, no contexto das políticas educacionais que se encontram em vigência na realidade educacional, sobre o trabalho docente na escola pública potencializa uma reflexão aprofundada sobre os sentidos e significados da escola pública, principalmente, ao evocar a docência como um trabalho social, que é envolvido de compromissos, valores, decisões e escolhas sociais e políticas (OLIVEIRA, 2010). Esta acepção da docência é, pois, uma posição que, contrapõe-se às acepções, que historicamente ligam tal profissão, a sacerdócio e a neutralidade ou naturalidade, e assume o papel sumário dos docentes na construção de um projeto de educação democrático (KUENZER, 2011).

Referências

- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. **Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa** (por José Weinstein). Educarchile. 5 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BALL, S. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press/University of Bristol, 2017.
- CLARKE, J; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, maio/ago, p. 353-381, 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. 616-640, out./dez, 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

HOOD, C. Racionalismo económico en la gestión pública ¿De la administración pública progresiva a la nueva administración pública? **Lecturas de Gestión Pública**. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, 1996. p. 447-467.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set, p. 667-688, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 1-18, 2011.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. Tradução Ricardo Barbosa. Lisboa: Gradiva, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan/abr. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability: Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, p. 49-76, 2008.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: MODERNA, 2006.

OCDE. **TALIS 2018 Survey**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development. **Governance in transition: public management reforms in OECD countries**. Paris: OECD, 1995.

OLIVEIRA, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROBERTSON, S. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio/ago. 2012.

SANTOS, L. L. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set-dez, p. 1145-1157, 2004.

SHIROMA, E O. **Redes de políticas públicas e governança da educação**: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de pesquisa, Florianópolis, UFSC, 2016.

SHIROMA, E O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, mai./ago, p. 88-106, 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez, 2007.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. Em nome da qualidade: Construindo *estândares* para o gerenciamento de professores. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP – Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 43, v. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Relepe**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2015.

WB, World Bank. **Education Strategy 2020**: Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Washington DC: WB, 2011.

WB, World Bank. **SABER/Teacher**. What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. Washington DC: WB, july, 2012.

WB, World Bank. **Site oficial**. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.