

## UMA REVISÃO DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE

### A PERSONAL REVIEW OF PERFORMATIVITY CULTURE IN TEACHING WORK

### UNA REVISIÓN PERSONAL DE LA CULTURA DE LA PERFORMATIVIDAD EN EL TRABAJO DOCENTE

Lady Daiana Oliveira da SILVA<sup>1</sup>  
Núbia Regina MOREIRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho constitui um relato de experiência cujo objetivo é discutir sobre a recontextualização da performatividade na prática docente por meio dos sentidos de desempenhos de excelência, estimulando a concorrência e potencializando a performance dos/as professores/as. Utilizamos, para subsidiar nossa análise, os estudos de Stephen Ball (2012; 2005; 2002; 1992) acerca das reformas na educação e da busca pela performatividade, além do Ciclo de Políticas que compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares, uma vez que os processos políticos sofrem reinterpretações por parte dos sujeitos envolvidos na política. Para essa incursão apresentamos, em linhas gerais, uma discussão teórica sobre a performatividade e o perfil dos educadores. Em seguida, apresentamos o relato de experiência e as reflexões sobre ele. E, por fim, as considerações finais nas quais argumentamos que durante a análise da experiência vivenciada, o discurso de qualidade na busca da homogeneidade e da eficácia do ensino configurou-se como uma política discursiva e um mecanismo performático. E como resultado percebemos que esse discurso influenciou na difusão de uma identidade fixa de professores que estava sujeita ao reformismo e associada ao sentido de qualidade, eficiência, adaptação, flexibilidade e inovação.

**Palavras-chave:** Performatividade. Currículo. Trabalho docente.

**ABSTRACT:** This paper is an experience report whose objective is to discuss the recontextualization of performativity in teaching practice through the meanings of performance excellence, stimulating competition and enhancing the performance of teachers. To support our analysis, we use Stephen Ball's (2012, 2005; 2002) studies on education reforms and the search for performativity, beyond the Policy Cycle, which understands that the policy formulation and implementation phases are not watertight or linear, since political processes are reinterpreted by the subjects involved in politics. For this incursion we present, in general lines, a theoretical discussion about the performativity and the profile of the educators. Next, we present the experience report and the reflections on it. And, finally, the final considerations in which we argue that during the analysis of lived experience, the discourse of quality in the search for

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas – GEPPE (UESB). E-mail: [dhay.oliveira@hotmail.com](mailto:dhay.oliveira@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia (Universidade de Brasília). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas – GEPPE (UESB). E-mail: [nreginamoreira@hotmail.com](mailto:nreginamoreira@hotmail.com)

homogeneity and efficacy of teaching was configured as a discursive policy and a performance mechanism. And as a result we realize that this discourse influenced the diffusion of a fixed identity of teachers that was subjected to reformism and associated to the sense of quality, efficiency, adaptation, flexibility and innovation.

**Keywords:** Performativity. Curriculum. Teaching work.

**RESUMEN:** Este trabajo constituye un relato de experiencia cuyo objetivo es discutir sobre la recontextualización de la performatividad en la práctica docente por medio de los sentidos de desempeños de excelencia, estimulando la competencia y potenciando la performance de los/las profesores / as. En el análisis que hacemos, utilizamos los estudios de Stephen Ball (2012, 2005, 2002), sobre las reformas en la educación y la búsqueda de la performatividad, además del Ciclo de Políticas que comprende que las fases de formulación e implementación de las políticas no son estancas o ya que los procesos políticos sufren reinterpretaciones por parte de los sujetos involucrados en la política. Para esta incursión presentamos, en líneas generales, una discusión teórica sobre la performatividad y el perfil de los educadores. A continuación, presentamos el relato de experiencia y las reflexiones sobre él. Y, por último, las consideraciones finales en las que argumentamos que durante el análisis de la experiencia vivenciada, el discurso de calidad en la búsqueda de la homogeneidad y de la eficacia de la enseñanza se configuró como una política discursiva y un mecanismo performático. Y como resultado percibimos que ese discurso influyó en la difusión de una identidad fija de profesores que estaba sujeta al reformismo y asociada al sentido de calidad, eficiencia, adaptación, flexibilidad e innovación.

**Palabras clave:** Performatividad. Plan de estudios. Trabajo docente.

## Introdução

O presente trabalho constitui um relato de experiência vivenciada na atuação da rede municipal de educação, tendo como objetivo apresentar ao leitor reflexões sobre a cultura da performatividade enquanto texto e contexto, seus reflexos na identidade docente e como “[...] método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança [...]” (BALL, 2005, p. 545), atribuindo ao docente a responsabilidade pela qualidade da educação pública e exigindo um profissionalismo cheio de ambiguidades e pluralismos.

Estudante de escola pública desde a Educação Infantil, licenciada em Geografia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – *campus* VI, Caetité –, atuei por cerca de sete anos em uma instituição privada como professora do Ensino Fundamental II e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino do município de Igaporã – Bahia. Nessa trajetória, passando por vários espaços escolares formadores, não percebia as intenções do modelo neoliberal<sup>3</sup> presentes nos diversos

<sup>3</sup> A influência das ideias neoliberais se fez sentir por meio de múltiplas reformas estruturais, retóricas discursivas de crítica aos serviços público estatal e de “[...] encorajamento do mercado [...]”, na

discursos sobre a necessidade de inovação das escolas e de atualização de professores como condição para a efetivação de um ensino eficiente e com qualidade.

A partir desse discurso incentivava os/as professores/as que coordenava à busca por desempenhos de excelência, promovendo momentos de formação com os considerados *especialistas* para falar sobre educação, currículo, escola de sucesso e como deveria ser o educador do novo milênio. Nessa época, acreditava que o docente deveria se qualificar cada vez mais para acompanhar as mudanças no cenário educacional e, assim, conseguir ascensão em sua profissão. Depois de alguns anos, deparei-me com estudos de autores como Stephen Ball<sup>4</sup> (2016), passei a refletir sobre minha prática pedagógica e atuação enquanto coordenadora pedagógica. Essas vivências levaram-me a investigar sobre a performatividade e como esta se recontextualiza no currículo, na formação de professores e seus efeitos sobre a construção de identidades. O referencial teórico-metodológico que permitiu a análise desse trabalho é o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992) que articula micro e macrocontextos para além da perspectiva micropolítica da escola (BALL, 2016).

Estas experiências fizeram-me refletir sobre alguns questionamentos, como: será que, ao ser responsável pelo acompanhamento e coordenação da educação municipal, estaria o poder centralizado em minhas mãos e, assim, hierarquicamente, conduzia a equipe pedagógica das instituições escolares a uma performance controlada e preestabelecida na tentativa de se constituir identidades homogêneas? Nesse sentido, a defesa por qualidade na educação estaria defendendo a eliminação do poder e da autonomia docente gerando a instalação de um processo de produção do currículo menos democrático direcionado apenas para os resultados nas avaliações? A partir dessas indagações iniciei um estudo sobre a lógica da performatividade e os processos de significação em que os sentidos construídos sobre minha atuação como coordenadora e como esta adquiria hegemonia sustentada pelo discurso da qualidade na educação.

O texto está organizado em três partes. A primeira apresenta uma discussão teórica sobre a performatividade e o perfil dos educadores. Na segunda parte é

---

importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” dos serviços públicos de educação (BARROSO, 2005, p. 741).

<sup>4</sup> Para Ball, a política curricular é entendida como textos e “coisas” (legislações e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos, elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. Elas são permeadas por relações de poder, entendido de forma relacional e situada não como processo linear um fenômeno de “cima para baixo”. Há uma constante disputa pelo poder e pelo conhecimento na elaboração/colocação em prática das políticas, sendo a ação de todos os atores, dos políticos aos membros de uma determinada comunidade escolar, crucial para a ação e a análise das políticas.

apresentado o relato da experiência sobre como a cultura da performatividade foi a condutora do trabalho docente durante minha atuação na coordenação pedagógica do ensino fundamental II, no município de Igaporã-Bahia. Por fim, tecemos as considerações finais, última parte deste trabalho, destacando a importância de refletir sobre como performatividade se recontextualiza na prática docente por meio dos sentidos de desempenhos de excelência, estimulando a concorrência e potencializando a performance dos professores/as e a necessidade de refletir sobre o currículo escolar para além da prescrição.

### **A lógica da performatividade e o perfil do educador**

Os estudos de Stephen Ball (2002) sobre reformas na educação e a busca pela performatividade possibilitaram a análise acerca de como as reformas na educação estão provocando mudanças nas instituições escolares, nas relações entre professores e, particularmente, no *ser professor*. Para cumprir com as novas atribuições, o docente necessita se qualificar e aumentar seu desempenho e sua performance, entendida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança (BALL, 2012). As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, demonstrações de *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção.

A cultura da performatividade permeia as ações das reformas e se sobrepõe na constituição do que significa ser professor (BALL, 2002), tencionando a formação, a requalificação e a mudança não apenas das práticas, mas da identidade docente, conceituada por Garcia (2010) como “[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas [...]” (GARCIA, 2010, p. 15). A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e personalização provisório, resultante de negociações de ordem simbólica que os docentes realizam em meio a variáveis como as relações e condições de trabalho, suas biografias, a história e a cultura que caracterizam a docência enquanto atividade profissional e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010).

As políticas educacionais, oriundas das metamorfoses do mundo globalizado, estão dando respostas ao processo de reformas, regulações e regulamentações direcionadas, mais especificamente, à formação continuada e, conseqüentemente, estão transformando o trabalho e a identidade docente (COSTA, 2006). Coadunando com Costa (2006), as identidades docentes passaram a serem influenciadas por discursos que evidenciam novas habilidades e competências. É por meio desses discursos oficiais que o Estado manipula as identidades de modo astuto, assegurando as mudanças pretendidas.

Premido a adequar às exigências e critérios externos de avaliação da *qualidade* do desempenho em seu trabalho, o professor tem lutado contra si mesmo e com seus saberes na arte de *encenar* o que dele se espera. Buscando ser aprovado pelo seu desempenho (*performance*), operam-se modificações em sua identidade, nas relações que estabelece com seus pares na escola e em sua própria subjetividade (ROSA, 2012). Verifica-se que “[...] as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 228). Coadunando com esse pensamento, Ball (2005, p. 546) afirma que as reformas, além de mudar o que fazemos, mudam também “[...] aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’”. É o fazem por meio do que o autor tem chamado de “tecnologias” utilizadas na condução das políticas educacionais globais, cuja função é produzir “[...] novos valores, novos relacionamentos e novas subjetividades [...]” (BALL, 2008, p. 39-40 *apud* ROSA, 2012, p. 16). São elas: a forma de mercado, o gerencialismo e a performatividade.

Os discursos que almejam por mudança alteram a atuação do professor, conduzindo-o a acreditar que, sem atuação com esforço e dedicação máxima, as mudanças e melhorias esperadas pela sociedade não serão possíveis de serem alcançadas depositando, assim, nos docentes a responsabilidade pela eficácia e qualidade da educação. Nesses discursos,

[...] discutem-se a desprofissionalização e a intensificação do trabalho dos professores e a urgência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilização pelo desenvolvimento profissional [...] (GARCIA, 2010, p. 16).

As reformas educacionais perpassam, principalmente, pelo currículo, a partir de novas propostas pedagógicas, novas palavras, novas metodologias, novas técnicas e recursos, novos ambientes virtuais de aprendizagem, nova forma de avaliação, novos

objetivos. E para fazer essa nova engrenagem funcionar é preciso investir em um novo profissional, atento às demandas atuais e com muitas outras atribuições.

Os estudos sobre reforma e performatividade de Ball (2005, 2002) buscam entender as mudanças provocadas nas relações e subjetividades dos docentes. Criam-se novos papéis e subjetividades conforme os professores são ressignificados como protagonistas performáticos, empreendedores educacionais, gestores e devem estar sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade (BALL, 2002). Nesse novo contexto de performatividade, quem direciona a educação é a lógica da economia e do mercado e isso reflete e altera as relações dos professores e suas práticas. Como o discurso da ordem é inovar e garantir o aumento do desempenho, o professor responsabiliza-se por deixar seu currículo mais atraente. Contudo, apenas isso não é suficiente para que o desempenho seja reconhecido; é necessário investir em uma postura e em práticas que coadunam ao novo discurso. A eficácia do trabalho docente está atrelada aos resultados que estão associados às avaliações externas com excelentes resultados. Os índices baseados nessas avaliações são utilizados como indicadores para medir a qualidade, bem como a busca constante pela performance.

### **Relato de experiência: os efeitos da performatividade e o trabalho docente**

Influenciada pelas reformas a partir da década de 1990, a educação brasileira contou com inúmeras discussões acerca da profissão docente – tanto no meio acadêmico quanto social – e da necessidade de formação de um novo educador capaz de acompanhar as transformações tecnológicas, atendendo às exigências de um *novo tempo*. O modelo de formação que os professores recebiam nas universidades e nos cursos de nível médio começou a ser questionado, principalmente, quanto à adequação ao tipo de profissional exigido pelo mercado de trabalho que passava por modificações em função do intenso desenvolvimento de tecnologias e da reordenação do capitalismo.

As reformas da educação passaram a sugerir novas propostas para a gestão, o ensino, a relação escola com a comunidade e, principalmente, para a nova postura do professor. E, para que as novas propostas ganhassem aceitação, era necessário fazer a comunidade escolar abandonar as antigas propostas e, para tanto, era preciso acreditar que estas já não são adequadas, estão desatualizadas e podem até prejudicar o processo de aprendizagem, limitando a capacidade dos sujeitos. Assim, as reformas chegaram às

escolas com a ideia de que mudar e inovar tornou-se o centro de discussões e reflexões sobre as ações. E, por conseguinte, os discursos que permearam a educação eram: Como adequar a escola às novas demandas? Como adequar-se ao novo perfil docente? Como potencializar a qualidade do ensino? Essas angústias e inquietações foram e são sentidas pelos professores.

Nesse sentido, a exigência de profissionais mais qualificados e flexíveis, capazes de lidar com os novos aparatos tecnológicos e de responder de modo ágil e criativo aos problemas que surgissem durante a execução do trabalho, constituía a nova performance a ser seguida. E, influenciada por esse contexto, passei a elaborar minha proposta de trabalho – pautada no discurso da qualidade da educação – que seria desenvolvida pelos docentes do município onde trabalhei, com vistas a atender ao novo cenário de desenvolvimento que vivenciávamos. Nesse período, não percebia que a própria legislação era um meio para beneficiar os interesses do mercado em detrimento das reivindicações de setores sociais comprometidos com uma educação integral, mais humana e pautada nos valores histórico-sociais.

A lógica da performatividade – que nas sociedades pós-modernas tem estado presente no debate educacional – refere-se a um questionamento sobre dispositivos de controle e mudanças no desempenho e na ação de instituições e sujeitos, medidos por critérios de eficiência e funcionalidade técnica a partir de classificações, avaliações e diferenciações (BALL, 2005). Estes critérios eram tão presentes no trabalho que desempenhei na educação do município de Igaporã-Bahia, nos anos de 2006-2012, que nesse período agenciei a vinda de um Instituto de Educação particular com vários cursos de especialização e, nessa perspectiva, incentivava os educadores a investirem em sua formação profissional. Hoje compreendo que fazia conforme apontam os estudos de Ball (2012, 2005, 2002) e Lyotard (1998), que promovia a mercadorização do conhecimento que é característica-chave da condição pós-moderna que corresponde à mudanças nas relações educativas (LYOTARD, 1998). Os professores, por sua vez, em grande maioria, acreditavam que precisavam melhorar rumo a essa qualidade que se tornava inquestionável, uma vez que o discurso que pregava vigorava a eficiência, a necessidade de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Médio e prosseguir em estudos posteriores.

Observa-se que o discurso sobre o gerencialismo ocupava não apenas os países do Norte, mas já havia se infiltrado no imaginário docente brasileiro inserido no setor

público como uma nova forma de poder, nas palavras de Bernstein, “[...] instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenhava, no meu trabalho, o papel de transformar os sistemas ético-profissionais das escolas em modelos de sistemas empresariais competitivos e eu não me dava conta de tal substituição, pois, ao promover a busca constante do aperfeiçoamento docente, a busca por resultados, competição entre escolas e controle do que os professores trabalhavam nas aulas acreditava que, dessa maneira, promovia um gerencialismo eficiente que traria melhorias para a qualidade do ensino e investia na argumentação de que a escola era a nossa segunda casa e os docentes deveriam sentir-se felizes por poderem proporcionar uma vida melhor para seus alunos a partir de uma boa atuação pedagógica. Destarte, acreditava que as mudanças eram benéficas e não aconteciam *de uma vez por todas*.

Hoje percebo que eram mudanças discrepantes, pois, atuava como uma gerente ao inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os docentes se sentiam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da escola. O local de trabalho era *reencantado*, usando emocionalismo instrumental e, assim, fazia o papel da liderança *carismática* pré-moderna (BALL, 2005); minha atuação inculcava performatividade na alma do professor. Coadunando com Bernstein (1996) essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa (BERNSTEIN, 1971).

Diante disso, os professores eram encorajados a refletir sobre si mesmos, realizando uma análise comportamental do *ser professor*. Acreditava que os seres humanos possuem a capacidade de aprender a monitorar o próprio comportamento, ou seja, observar o seu desempenho na prática pedagógica e o seu consequente impacto no nível de aprendizagem dos alunos/as. E a equipe técnica das escolas observava os resultados desse monitoramento por meio do comportamento dos estudantes e seu desempenho nas avaliações. Em um determinado ano, sem me dar conta do que estava fazendo, cheguei a incentivar a concorrência entre as escolas, com premiação para instituições escolares, professores e alunos/as que sobressaíssem nos simulados e nas produções literárias que eram realizadas.

Nesse sentido, estava desenvolvendo um modo de regulação, ainda que flexível – uma vez que os professores/as participavam da elaboração dos materiais didáticos e avaliações que seriam aplicados nas escolas. Essa forma de tratar a política educacional



a nível municipal constituía-se como uma (re) regulação, pois, na medida em que autonomizava, ela controlava, por meio de comparações, exposições e avaliações de desempenhos. Ainda que existisse essa influência tecnicista aproximada dos processos performáticos, hoje observo que a autoria docente acontece, principalmente, quando associada ao processo de produção curricular na participação da negociação de sentidos. Os professores se posicionam, são agentes da política curricular, estão ativos nas redes de relações que fomentam o movimento de um currículo que *não é, mas está sendo*. Conforme Ball (et. al., 2016) são agentes de políticas na sua microesfera de atuação. Assim, em suas performances eles produzem e reproduzem em torno do *ser* e do *fazer docente*, significações, numa ambivalência entre leitura e autoria.

Política aqui é entendida, conforme aponta Ball (1994), como “[...] um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em nível local. Política é ambos, texto e ação, palavras e fatos, tanto o que é intencionado como o que é realizado [...]” (BALL 1994, p. 10). Ball construiu o método do Ciclo de Políticas tendo por princípio que as políticas são construídas em contextos (BOWE, et al., 1992; BALL, 1994). O autor define três contextos principais de construção de políticas: o de influência (política como discurso), o de produção do texto (política como texto) e o da prática. Estes contextos estão inter-relacionados – não como etapas lineares, não apresentando relação sequencial, nem temporal –, envolvendo arenas, lugares e grupos de interesse, disputas e embates, não havendo sentido simples de fluxo de informação entre eles (LOPES, 1999). Nos diferentes contextos, as políticas são produtos de acordos em vários estágios, sendo fruto de múltiplas influências.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a política estava sendo construída pela minha atuação na coordenação municipal, perpassando pelo contexto da influência (das editoras e discursos performáticos), contexto da produção de textos (ao elaborar o material pedagógico a ser utilizado pelos docentes), estava sendo contestada e alterada, pois, ao elaborar a política a ser seguida nas escolas municipais, não conseguia controlar seu significado, uma vez que era interpretada, traduzida pelos agentes (professores/as, diretores/as e demais envolvidos no contexto pedagógico) das diferentes arenas/níveis, criando novos significados para ela.

Os discursos de qualidade que, em sua maioria, eram dissimulados pelos representantes das editoras – as quais forneciam apoio técnico-pedagógico para a equipe da Secretaria Municipal de Educação do município de Igaporã-Bahia – representavam um mecanismo performático com vários vetores constituintes que foram gerados a partir

de acordos e associações complexas que, naquele momento, não percebíamos. Tais acordos não eram estáticos; estavam mergulhados numa dinâmica impulsionada pela tentativa de estabelecer uma hegemonia por meio de negociações políticas e culturais, influenciando a formação docente e o currículo a ser seguido. O discurso generalista da qualidade na educação que era defendido foi uma tentativa para justificar os vários sentidos que se pretendia difundir. Isso provocou um impacto na construção das identidades docentes que estavam subordinadas às avaliações diversas, o que provocava inseguranças e incertezas nos professores.

Acredito que a lógica do discurso da performatividade, com um tom genérico e consensual, reúne concepções até equívocas sendo uma estratégia de legitimação utilizada para reformas e mudanças na educação. Hoje, percebo a existência de uma estratégia mercadológica de difusão desse discurso constituída de forma generalista que aponta e rotula o outro como menos capaz, que desenvolve uma prática pedagógica ruim, fazendo uma criação simbólica que nos convence que podemos ser melhores do que somos (BALL, 2002). E, assim, fui deparando-me com modelos geracionais e introduzindo na realidade educacional, como pontua Ball (2002), palavras e expressões como gestores e empreendedores, o que, para o autor, produz novos papéis e relações.

Ao analisar a reinterpretação dessas palavras no trabalho que desempenhei enquanto coordenadora pedagógica no município de Igaporã-Bahia, percebo o quanto legitimava os aspectos de certa racionalidade técnica que deveria mediar o processo de formação docente no cotidiano, como eles deveriam aprender a aplicar, de forma científica e inteligente, o conhecimento, sendo as condições de ensino (e a avaliação do professor) imediatamente atreladas ao rendimento dos estudantes. Elaborava modelos, muitos desses inspirados nos *sistemas de ensino* adotados por alguns colégios particulares como o COC<sup>5</sup> e o Objetivo<sup>6</sup> por considerar eficientes e de *qualidade*. O reconhecimento do domínio técnico dos docentes se dava através das metodologias, procedimentos de gestão pedagógica, do desempenho do grupo, de manejo de técnicas de aprendizagem dos materiais curriculares e dos métodos que sugeria por acreditar que estava promovendo um ensino que garantiria a melhoria da educação pública municipal.

---

<sup>5</sup> O Sistema COC de Educação e Comunicação, antigo Curso Oswaldo Cruz, é um colégio e uma faculdade brasileira. Desde 2011, o nome foi alterado de COC para SEB COC e de Faculdades COC para UNISEB. O modelo de ensino COC faz parte de um dos maiores grupos educacionais do mundo, a *Pearson*, presente em mais de 70 países.

<sup>6</sup> O Centro Educacional Objetivo, fundado em 1965, figura entre as maiores instituições de ensino do país, atuando junto à iniciativa privada e pública no âmbito da Educação Infantil à preparação para os vestibulares.

Assim, os professores participavam das reuniões didáticas e eu sugeria que elaborassem as aulas e aplicassem o material que lhes era fornecido.

As diferentes e recorrentes abordagens sobre a melhoria da formação dos profissionais, das condições de trabalho, bem como da qualidade do ensino nas escolas eram percebidas e traduzidas como um discurso necessário e capaz de ser efetivado. Hoje, percebo que aquela experiência constituída por uma aquiescência acrítica expôs, muitas vezes, um significado bastante demagógico, posto que a situação real da maioria dos cursos de formação, das escolas e dos professores continua muito precária. E não seria uma ação imediatista proposta por uma Secretaria Municipal de Educação que iria transformar a realidade ao tentar definir o currículo, a prática e a formação do professor. De acordo com Brzezinski (2008), no tocante à formação de professores, o que se percebe é a manifestação de conflitos, antagonismos entre os interesses do mundo oficial (nesse caso a Secretaria Municipal de Educação de Igaporã-Bahia), o poder constituído e o real (professores/as, alunos/as, pais). Enquanto o primeiro optava por uma visão imediatista e economicista da educação (primava pela produtividade, eficiência e resultados rápidos), o segundo prezava pelo caráter socio-histórico do processo educacional. Esta situação evidencia a atuação de diferentes forças ideológicas neste campo.

Para Ball (2008) e seus colaboradores, os profissionais que atuam nas instituições de ensino não estão completamente excluídos dos processos de formulação das políticas. Salientam, ainda, a necessidade de se articular o contexto dos discursos das políticas e também a interpretação lépida que os profissionais fazem dos textos produzidos por essas políticas. No dizer de Mainardes (2006, p. 50) “[...] isso envolve identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas [...]”. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, “[...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais [...]”. (MAINARDES, 2006, p. 49). Ao analisar as políticas como discursos, Ball (2008) destaca que os conhecimentos na base da hierarquização dos saberes não estão completamente excluídos, mas alguns discursos nos impulsionam a pensar e a agir de modo inverso, o que limita nossas respostas e até mudanças de atitudes. São diversos os produtores dos textos e dos discursos: “[...] o governo, o meio acadêmico, as práticas

escolares, o mercado editorial, os grupos sociais que atuam e pensam sobre educação [...]” (LOPES, 2004, p. 38); conforme apontado nos estudos de Lopes (2006), tais produções, em diferentes contextos e por diferentes grupos sociais, estão sempre imbricadas em conflitos e disputas por hegemonia. Essa produção política é, assim, obrigatoriamente híbrida.

A partir de leituras de Veiga (2010), constatei que a forma como interpretava a formação dos docentes acarretava o fortalecimento do professor como tecnólogo do ensino, presente na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Esse profissional, segundo a autora, está associado ao projeto neoliberal de globalização, cujas orientações advêm de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD que estabelecem uma formação direcionada pelos índices econômicos e políticas educacionais com ênfase no resultado e produtividade deste setor. De acordo com Bowe (*et al.* 1992) a educação, nessa perspectiva, objetiva não só a satisfação das exigências do sistema produtivo, mas também formar, prioritariamente, um cidadão apto ao consumismo eficiente e com habilidades que satisfaçam ao mercado de trabalho.

A despeito disso, eu exigia que a atuação do professor devesse limitar-se à utilização de estratégias para atender às necessidades práticas e urgentes do exercício da atividade pedagógica e, ainda, à mera transmissão/reprodução dos conhecimentos produzidos pela humanidade, haja vista a dissociação entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino. Assim preparado, caberia ao professor fazer com que seus alunos tivessem um bom desempenho nas avaliações locais e nacionais. Para isso, deveria *treinar* os estudantes para a resolução de simulados, o que tornava o conteúdo ministrado e o ensino bastante limitados. A profissionalidade, nesse caso, circunscrevia-se à transmissão de conteúdos previamente selecionados mediante a utilização de estratégias que garantissem a reprodução satisfatória pelos alunos nas avaliações. Tal perspectiva estava em conformidade com as diretrizes internacionais para a educação e acreditava que o trabalho pedagógico nesse formato era o *ideal*, pois se inspirava em padrões de qualidade internacional.

O paradigma moderno influenciou a reformulação e o surgimento de valores, ideias e conceitos na sociedade, introduzindo o pensamento liberal. Interferiu, também, nos tipos de relações que foram sendo estabelecidas nos diferentes setores da sociedade, entre os quais a educação. Sobre esse assunto, Cambi (1999, p. 196) afirma que: “[...] a ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução

em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, também no âmbito pedagógico [...]”. Hoje, percebo os equívocos cometidos ao assumir uma postura profissional de valorização da racionalidade técnica como modelo de profissionalidade. Na verdade, o que fazia era assumir uma concepção *produtiva* do ensino, pois, transformava o currículo e o ensino como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos pré-determinados (BALL, 2008).

Ao longo de minha atuação no trabalho com os docentes, criei uma rede de produção curricular instável que se organizava através de processos de negociações constantes, formada por contextos de influência e de produção de textos. Nessa rede circulavam sentidos sobre *inovação*, *qualidade* e *eficiência* na educação que se correlacionavam diretamente à *formação docente*, à *promoção da cidadania* e à *eficiência técnica*, colocando o professor no centro do cenário educativo. Nos encontros pedagógicos, utilizava o discurso do desempenho docente como responsável direto pelo sucesso ou insucesso dos problemas qualitativos educacionais. A qualidade era compreendida como uma política discursiva que aglutina diferentes critérios na tentativa de construir uma imagem docente homogênea. Esse discurso estabelecia comparações; funcionava como um elemento performativo que criava demandas e apresentava as mais variadas soluções na garantia da qualidade do ensino, sugerindo mudanças no currículo e na ação docente.

A partir da narrativa desse trabalho, fica evidente que o novo discurso resultante das reformas educacionais dos anos de 1990 – que foram apoiadas por intelectuais, críticos de diferentes filiações ideológicas, redes e grupos de interesse político e econômico – foi acolhido no campo pedagógico com grande receptividade. Isso se deve, por um lado, por ter sido incorporado ao léxico dessa linguagem, palavras e expressões como *democratização do ensino*, *gestão democrática* e *autonomia do sujeito*; de outro, foram incorporadas noções como *descentralização da gestão*, *ensino orientado por competências e habilidades* e *responsabilidade do professor pela qualidade do ensino*, assim orientadas pelas práticas de gerencialismo que os acompanhariam como: avaliações de desempenho de grande escala, bonificação por mérito, prestação de contas. Desse modo, novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os docentes são transformados em “[...] produtores/ fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho, formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade [...]” (BALL, 2005, p. 244). Nesse sentido, são introduzidos novos

sistemas éticos baseados nos interesses próprios das instituições, nas normas e no valor performativo.

Esse discurso progressista não entusiasmou apenas aos menos informados, mas a uma gama massiva de profissionais da educação. É importante inferir que grande parte dos documentos oficiais, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares nacionais e estaduais e as orientações didáticas que o acompanham foram e têm sido produzidos e/ou inspirados nas produções da bancada dos intelectuais *críticos* que estão nas universidades brasileiras, bem como dos intelectuais internacionais convidados a tornarem-se *consultores* de nossas políticas de educação.

Verifica-se que há desta forma, uma formação híbrida dos discursos e que esta tem atraído, para suas redes de significação, não apenas sujeitos menos escolarizados; são influenciados, também, aqueles que se autoconsideram mais estudiosos e vigilantes.

### Considerações finais

Ao finalizar esse texto que relata minha experiência de vida profissional, percebi o quanto fui influenciada pelas mudanças propostas pelo Estado brasileiro ao assumir um novo papel regulador das políticas educativas, pelos discursos sobre a modernização do ensino, da qualidade da educação com a finalidade de racionalizar gastos, monitorar e avaliar, de forma mais eficaz, as ações e os resultados do trabalho nas escolas (BARROSO, 2005).

Hoje, percebo que passei, por um determinado momento de minha vida profissional, a incentivar determinado grupo de professores da rede municipal de ensino a modificar sua atuação no contexto escolar por meio de um novo discurso social que passou a produzir certos efeitos sobre o currículo escolar, sobre as formas de entendê-lo e gerenciá-lo, mas especificamente sobre novos significados e sentidos atribuídos à educação que deveria acompanhar as mudanças ocorridas na era global. Assimilei o discurso comum, disseminado pela mídia, no qual os docentes deveriam transformar sua prática. As mudanças na educação passaram a ser enunciadas como *necessárias* porque o processo educativo deveria acompanhar as modificações econômicas, políticas e socioculturais desencadeadas pelos fenômenos da globalização e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Esse discurso foi naturalizado em minha prática profissional, passando eu a acreditar que realmente o papel da escola pública e do educador deveria se ajustar ao novo cenário contemporâneo (modelo do mercado).

Assim, a qualidade do ensino estava relacionada apenas à qualidade do trabalho docente.

O discurso generalista da qualidade e da eficiência – que teve como discurso o renovadorismo na educação – foi associado a uma construção simbólica que possibilitasse a aceitação de determinados posicionamentos e opções ideológicos, imprimindo modificações nas escolas e no desempenho docente (performatividade). Esse processo foi mobilizado por metas, como o desenvolvimento de carreiras, desejos de sucesso e crescimento de pessoas e instituições. Nessa direção, ao incentivar modificações na performance dos docentes, interferia na concepção de currículo que passou a ser visto como uma seleção de conteúdos que deveriam ser ensinados de forma a garantir um bom rendimento dos estudantes, principalmente nas avaliações externas.

Após reflexões sobre essa atuação, percebo o grande equívoco construído ao tratar sobre currículo sem envolver, além de uma discussão epistemológica, uma produção de sentidos em meio a uma rede de relações e disputas, pois, a relação do currículo com a formação docente não se resume apenas na seleção de conteúdos a serem ensinados, mas refere-se a um processo em que os docentes, juntamente com outros sujeitos, lutam por hegemonia em práticas coletivas de produção curricular permeada por atividade política e conflitos (LOPES, 2006). Sabendo que nem todos os sentidos e grupos (que não são homogêneos, uma vez que professores possuem divergências e convergências de pensamentos e de aspirações entre si) terão hegemonia nessas disputas de currículo, ocorrerá necessidade de adesão dos grupos, de legitimação de poder, o que faz do currículo relativo e instável.

Nessa perspectiva, a política curricular será deslocada e ressignificada nos contextos em que for utilizada, nas suas articulações internas e entre contextos através dos sujeitos que neles transitam e dos sentidos que vão sendo impressos. Isso corresponde a dizer que, no contexto de influências, por exemplo, atuam sujeitos que também estão presentes nos demais contextos, de forma direta ou indireta, produzindo sentidos que também se movimentam nesse campo simbólico e se hibridizam aos demais interesses.

Convido os educadores a ampliarem o modo de olhar o cenário educacional, substituindo os princípios da verticalidade e da linearidade pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores que têm a capacidade de intervir nos processos que constroem a política educacional. Uma vez que esta não pode ser vista como uma intervenção de controle linear, no sentido de

regular hierarquicamente a ação dos regulados, pressupõe a participação de todos os atores envolvidos no processo.

Finalizo este relato de experiência com a certeza de que a vigilância crítica deve acompanhar o trabalho docente a todo instante, pois, os professores não são robôs programados para atuar de forma homogênea e capazes de produzir *estudantes capacitados à excelência*. É preciso refletir sobre o que os modelos de qualidade neoliberal nos apresentam, qual sejam um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimento, os quais de acordo com Ball (2012) visam a um professor que pode maximizar a sua performance, descartar princípios irrelevantes ou compromissos sociais *fora de moda*, para quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática.

Como resultado de análise da experiência enquanto coordenadora municipal do Ensino Fundamental II no município de Igaporã-Bahia, percebo que influenciei na difusão de uma identidade fixa de professor que estava sujeita ao reformismo e associada ao sentido de qualidade, eficiência, adaptação, flexibilidade e inovação. Vivenciei uma hegemonia provisória que produziu, simbolicamente, sujeitos prescritores numa apropriação do lugar de autoria. Consequentemente, observei que os docentes são posicionados, simbolicamente, no lugar da execução produtiva e eficiente, sendo avaliados e responsabilizados individualmente por esse processo.

Por meio das discussões neste trabalho esperamos que aqueles/as que tenham acesso a esse relato de experiência possam desenvolver novas pesquisas sobre como a performatividade se recontextualiza na prática docente por meio dos sentidos de desempenhos de excelência estimulando a concorrência e potencializando a performance dos professores/as.

### Referências

BALL, Stephen.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

\_\_\_\_\_. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London, New York, Routledge, 2012. 173 p.

BALL, Stephen. The Education Debate. Bristol, The Policy Press, 2008. p. 242. In: Rosa, Sanny Silva da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 15/03/2017.



\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci\\_abstract\\$tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract$tlng=pt) Acesso em: 28/03/2017.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) Acesso em: 03/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

\_\_\_\_\_.; BOWE, Richard; GOLD, Annie. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial-out, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 09/04/2016.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan, 1971. In: Ball, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em 12/03/2016.

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008 a.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. **O Magistério na Política Cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf> Acesso em 12/08/2016.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Corrêa; revisão técnica Marcos Roma. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Caderno de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006 In: \_\_\_\_\_.; MACEDO, Elizabeth. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=52679> Acesso em 05/03/2016.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: 2004, n. 26, p.108-126. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> Acesso em 05/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar**: Ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ: 1999.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem dos Ciclos de Política: Uma contribuição para análise das políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69. Jan/Abr/2006. Disponível em <http://www.cedesunicamp.br> Acesso em 25/06/2016.

ROSA, Sanny Silva da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, agosto-2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 18/03/2017.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: \_\_\_\_\_.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2010. Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

**Enviado em:** Junho/2017.

**Aceito em:** Março/2018.

### Como referenciar este artigo

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. Uma revisão da cultura da performatividade no trabalho docente. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n° 10, p. 94 a 111, jan/abr, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.