

PERFORMATIVIDADE E SEUS EFEITOS SOBRE A REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESCOLAR

SUSANA SCHNEID SCHERER¹; MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO²

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL – susana_scherer@hotmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL – cossiofatima13@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa investiga as implicações das políticas educacionais sobre o trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio de Pelotas no Estado do Rio Grande do Sul.

Adota-se como categoria de análise o conceito de performatividade, desenvolvido por Stephen BALL (2010; 2015). Tal lógica alude um mecanismo político de construção de subjetividades e relações sociais com foco na gestão empresarial e gerencial, em desempenhos e resultados, e na responsabilização que disseminam elementos como competitividade, individualismo e meritocracia, entre outros, que refletem sensivelmente nos processos educacionais.

Nessa tônica, o estudo tem como pretensão evidenciar os efeitos sociais mais amplos da presença da lógica performativa no trabalho docente escolar.

2. METODOLOGIA

A investigação se encaixa em um esforço da sociologia da educação de viés crítico com o propósito de refletir profundamente sobre os compromissos sociopolíticos envolvendo o trabalho docente.

Assume-se o movimento complexo, dialético e multifacetado da sua elaboração, desde as influências até as estratégias, pelo qual as políticas educacionais perpassam até se materializarem na realidade educativa, tendo nos professores sujeitos centrais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para tal, baseia-se na abordagem do ciclo de políticas, construída por Ball e colegas nos anos 90, que visa um olhar relacional sobre as políticas educacionais e compreende que seu ponto final não se dá quando se efetiva na prática escolar, e sim nos resultados e mudanças que são promovidos e promove, ou desalojam, considerando fatores como justiça e democratização social (MAINARDES, 2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se por performatividade o conjunto de medidas altamente prescritivas, tendo na responsabilização um de seus princípios. A qualidade é baseada em avaliar, medir e equiparar desempenhos de sujeitos via estabelecimento de metas, processos de avaliação, sistemas de classificação, *rankings*, publicações de resultados e relatórios de análises, programas de formação, mecanismos de bonificações e premiações, constituindo “um novo tipo de professor” (BALL, 2010, p. 40).

A análise empreendida nas escolas, com apoio das teorias de referência, aponta para a disseminação da performatividade acontecendo junto ao gerencialismo, sistemas de responsabilização; e mecanismos de padronização e avaliação.

a) *Gerencialismo*: evocando o modelo de gestão empresarial dentro da escola face à anunciada incompetência do modelo estatal para atingir bons resultados educacionais. Defende que é necessário melhorar o uso dos recursos para garantir o sucesso escolar, por meio da preparação de professores e gestores em técnicas administrativas, planos de ação estratégica, sistemas de acompanhamento e controle por parte de agentes ou instrumentos externos, forte responsabilização dos sujeitos sobre os resultados e sanções quando ocorrer o não cumprimento – seja pela diminuição dos recursos financeiros, seja com a retirada de bonificações ou com exposições públicas dos maus resultados (CÓSSIO, 2015).

Assim que é perceptível o avanço da adesão dos setores públicos à lógica empresarial, pela contratação de consultorias, tecnologias e *softwares*, enquanto, que é desvalorizado o investimento em formação de professores, infraestrutura escolar, apoio pedagógico e qualificação das condições de trabalho como fatores importantes para a melhoria da educação. É oportuno salientar os severos impactos dessa perspectiva sobre os docentes, já que passam a ser retirados de um ambiente trabalhista, salarial e planos de carreiras adequados e prazerosos para exercerem suas funções (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

b) *Padronização e avaliação*: Consonantemente a ideia de que cabe preparar os professores e escola para melhorar seus desempenhos, a docência é concebida a partir de pacotes fechados de treinamentos, com objetivos de aprendizagem e currículos previamente estabelecidos, práticas didáticas a serem seguidas e indicadores de avaliações a serem atingidos. Os espaços de formação *in loco* nos quais os professores podem pensar sobre o processo educacional, ou o tempo para elaborarem suas práticas pedagógicas, ou ainda para estudarem, enfim, todos esses tópicos são desvalorizados porque o que o professor deve fazer é dar suas aulas e ensinar os conteúdos previstos.

Ressalta-se que a autonomia docente e escolar fica muito prejudicada, pois não se trata de uma manifestação da comunidade, dos professores e da escola, e sim de membros, que muitas vezes, nem pedagogos ou estudiosos da área educacional são e que assim não passaram por uma formação profissional, em duração e profundidade das questões pedagógicas. Tal ponto reflete na efetivação de espaços democráticos, ensejados por participação ativa dos sujeitos, coletivização de decisões, e a crítica e autocritica dos rumos escolhidos.

c) *Responsabilização*: Traduz-se por iniciativas de prestação de contas, exposição pública como formas de controle, incitando sentimentos como culpa e fracasso entre os professores, para obscurecer o fato de que o insucesso pode decorrer do descompromisso do próprio Estado com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (FREITAS, 2012). Observa-se a lógica meritocrática nesse movimento que imprime a ideia de um mundo de oportunidades, cabendo aos docentes a iniciativa individual, proatividade, vontade, e interesse para alavancar a educação, e se não obter sucesso é porque não se esforçou o suficiente. O que exige ilustrar o processo de intensificação e auto-intensificação docente que tenciona para gerar doenças, vontade de desistência, e sentimento paradoxais de vários graus.

Em resumo, para Lima (2011), os principais efeitos da performatividade sobre os professores são:

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 gestionárias; 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 (p.17-18).

A partir dos dados levantados na realidade escolar e os estudos desenvolvidos se compreende que no intermédio da lógica performativa se consolida um professor alienado e acrítico, com graus de autonomia e criatividade reduzidos a nada mais do que dados (números) em uma tabela que demonstra os resultados educacionais (BALL, 2015).

4. CONCLUSÕES

Considerando o propósito de investigar efeitos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares, a concepção da performatividade de Stephen Ball tem servido de apoio para permitir um olhar macro-micro para esse fenômeno.

A performatividade se destaca enquanto mecanismo político de promoção da gestão gerencial e empresarial, suscitando menos investimento por parte do Estado nos espaços e sujeitos escolares, ao passo de sua padronização, avaliação e responsabilização. Tais elementos se opõem às premissas de um projeto de educação com caráter público, comprometido com a materialização de espaços democráticos de cooperação, coletividade e solidariedade para enfrentar as diferentes demandas políticas, econômicas e culturais na vida em sociedade.

Desta forma, esse é um debate maior sobre o projeto de educação e de sociedade que se defende (BALL, 2006), e no qual os docentes desempenham papel sumário (KUENZER, 2011; OLIVEIRA, 2010).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez, 2006.

_____. 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.

_____. **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 10/03/2017.

COSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.13, n.04, 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.

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

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

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

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.

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