

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A performatividade e o trabalho docente na escola pública:
concepções e alguns de seus efeitos**

Susana Schneid Scherer

Pelotas, 2020

Susana Schneid Scherer

**A performatividade e o trabalho docente na escola pública:
concepções e alguns de seus efeitos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial ao título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Cossio

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

S326p Scherer, Susana Schneid

A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos / Susana Schneid Scherer; Maria de Fátima Cóssio, orientadora. — Pelotas, 2020.

224 f.: il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Políticas educacionais. 2. Performatividade e gerencialismo. 3. Escola pública. 4. Trabalho docente. I Cóssio, Maria de Fátima, orient. II. Título.

CDD: 370

Susana Schneid Scherer

A performatividade e o trabalho docente na escola pública:
concepções e alguns de seus efeitos

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31/01/2020

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Cósio (Orientadora)
Professora do PPGE/UFPEL

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Professor do PPGE/UEPG

Prof^a. Dr^a. Leda Scheibe
Professora aposentada do PPGE/UFSC

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite
Professora PPGE/UFPEL

Prof^a. Dr^a. Maira Ferreira
Professora do PPGE/UFPEL

Agradecimentos

À querida Fátima Cóssio, que me possibilitou ser sua orientanda. Por sua postura profissional e comprometida, mas também amável e acolhedora, sempre incentivando-nos a novos desafios. Obrigada, Fátima, por tudo que me ensinou!

Aos meus pais, Telmo e Lucia, por acreditarem em mim e nos meus sonhos, apoiando-me sem medidas para alcançá-los! Sem vocês, nada disso seria possível!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel), aos servidores, funcionários e professores desta casa, os quais, em diferentes situações, corroboraram para que este estudo fosse realizado.

Aos amigos e colegas do PPGE, especialmente, aqueles da linha quatro – Currículo, Formação e Profissionalização Docente – que estiveram presentes nas aulas, discussões, eventos e outros tantos momentos de conversas, enriquecendo esta jornada com suas palavras de amizade e tornando tudo mais prazeroso.

Ao Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPE/UFPel), coordenado pela Prof^a. Fátima, pelo rico espaço que oportuniza. A todos(as) aqueles(as) que já participaram deste grupo e tiveram incomensurável importância para meu crescimento como profissional e pessoa. Principalmente à Dani e à Vanessa, que iniciaram o curso comigo, e à Leila, que se juntou a nós e tornaram esta caminhada mais solidária. Obrigada, gurias, por todo o companheirismo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa durante o curso de Doutorado. Agradeço também pela bolsa no exterior, que me permitiu realizar o estágio doutoral na Universidade do Minho, em Portugal.

Ao Prof. Licínio Lima, por me aceitar para o período de estudo doutoral na Universidade do Minho, em Portugal. Pelo interesse que demonstrou em aprimorar minha pesquisa e minha experiência não apenas profissional e estudantil como também pessoal. Obrigada, professor, pelo carinho comigo!

À banca examinadora: professor Jefferson e professoras Leda, Maira e Maria Cecília pelo aceite e disponibilidade em qualificar minha pesquisa.

Às escolas pesquisadas pela forma gentil com que me receberam, sobretudo, aos professores e gestões que disponibilizaram seu tempo para participar do estudo.

Por fim, a todos os amigos e colegas, sejam eles professores ou não, que acreditam e motivam nossas pesquisas e lutas em prol da escola pública.

Os comunistas recusam-se a dissimular suas visões e suas intenções. Declaram abertamente que os seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social vigente até aqui. Que tremam as classes dominantes em face de uma revolução comunista. Nela os proletários nada têm a perder senão as suas cadeias. Eles têm um mundo a ganhar. Proletários de todos os países, uni-vos!
(MARX; ENGELS, 1998, p. 42).

Resumo

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública**: concepções e alguns de seus efeitos. Orientadora: Maria de Fátima Cossio. 2020. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta tese teve como objetivo investigar os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública. O conceito de performatividade é desenvolvido pelo pesquisador inglês Stephen Ball com vistas a exprimir a cultura de desempenhos disseminada como método político para transformar as subjetividades e consolidar uma concepção de professor, educação e sociedade de mercado. Assumiram-se os pressupostos da sociologia crítica da educação de viés macro-micro, para problematizar as relações entre questões globais e locais. E, como orientação metodológica, se usou a abordagem do ciclo de políticas, constituída por três contextos nucleares: o contexto de influência e estratégia política; o da produção do texto político; e da prática escolar e seus efeitos. Assim, o primeiro capítulo delineou a emergência da performatividade, situando-a no rol dos interesses da proposta de governança, a partir da qual organismos multilaterais passam a promover uma agenda globalmente estruturada para educação, inclusive, para determinar professores. O segundo capítulo analisou o processo de construção das políticas por dentro do Estado, o modelo de gestão pública imprimido pelo gerencialismo e seus reflexos no perfil performativo em curso sobre os professores no Brasil. O terceiro capítulo alude ao cenário da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), identificando a promoção de mecanismos gerenciais e performativos, via estratégias de parcelamento e retenção de aumentos salariais, intensificação das jornadas de trabalho (com mais alunos por turmas, menor número de turmas, controle da quantidade de aulas dadas pelos docentes), flexibilização da carreira docente, além da institucionalização do Sistema de Avaliação externa do RS (SAERS) e da proposta de currículo padronizado (Referencial Gaúcho e Reforma do Ensino Médio). Aclaram-se os princípios meritocráticos incutidos nesses mecanismos e seu atrelamento aos ideais neoliberais de mercado, em contraposição aos ideais democráticos. Por fim, analisou-se o trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio de Pelotas/RS. Os dados foram coletados por meio de observações nas escolas e entrevistas realizadas com professores e gestores, cruzando-os com informações e taxas escolares. Para analisar os resultados usou-se a análise de conteúdo, buscando identificar sentidos e significados envolvidos para além das palavras os compondo, chegando-se a três categorias analíticas: a realidade do trabalho docente identificada e os principais desafios; o cenário vivido diante das políticas educacionais em voga para o Ensino Médio; e o papel do professor e a construção do projeto escolar. Foi possível elucidar a situação de trabalho sobrecarregada, com os professores não se sentindo valorizados e reconhecidos em sua profissão como meio que torna o professor mais suscetível à lógica da performatividade. Notaram-se as políticas em voga no Ensino Médio, estando encaixadas em um programa voltado à preparação para o trabalho e no qual os professores têm papel passivo, sendo valorizados atores e instituições empresariais. Então, ao final, situou-se a necessidade de reafirmar a função do professor e da escola pública em um projeto de responsabilização participativa e de qualidade negociada.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Performatividade e gerencialismo. Escola pública. Trabalho docente.

Abstract

SCHERER, Susana Schneid. **Performativity and teaching work in public schools: conceptions and some of their effects.** Advisor: Maria de Fátima Cossio. 2020. 224f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This thesis objective to investigate the effects of performativity, in the context of educational policies, on teaching work in the public school. The concept of performativity is developed by the English researcher Stephen Ball in order to express the culture of performance disseminated as a political method to transform subjectivities and consolidate a conception of teacher, education and society of market. The assumptions of critical sociology of education of macro-micro bias were assumed to problematize the relations between global and local issues. And as methodological guidance, the policy cycle approach was used, consisting of three contexts: the context of influence and political strategy; the production of the political text; and school practice and its effects. Thus, the first chapter outlined the emergence of performativity, placing it on the list of interests in the governance proposal, from which multilateral organizations promote a globally structured agenda for education, including to teachers. The second chapter analyzed the construction process of the policies, the State question and the public management model impressed by managerialism and its reflexes in the ongoing performance profile of teachers in Brazil. The third chapter alluded to the scenario of the state network of Rio Grande do Sul (RS), identifying the promotion of managerial and performative mechanisms, through strategies of installment and retention of salaries, intensification of working hours (with more students per class, less number of classes, control of the number of classes given by the teachers), flexibility of the teaching career, in addition to the institutionalization of External Evaluation System of RS (SAERS) and the proposal of a standardized curriculum (Gaúcho Reference and High School Reform). The meritocratic principles instilled in these mechanisms and their link to neoliberal market ideals were clarified, besides its opposition to democratic ideals. Finally, the teaching work in two public high schools in the city of Pelotas/RS was analyzed. Data were collected through school observations and interviews with teachers and managers, crossing them with school information and fees. The results were explored based on content analysis, seeking to identify the senses and meanings involved beyond the words composing them, within three analytical categories: the reality of the identified teaching work and the main challenges; the scenario experienced in the face of educational policies in vogue for high school; and the role of the teacher and the construction of the school project. It was possible to elucidate the overloaded work situation, with the teachers not feeling valued and recognized in their profession as a means that make the teacher more susceptible to the logic of performance. It was noted that the policies in vogue in High School are embedded in a program aimed at preparing for work and in which teachers have a passive role, with actors and business institutions being valued. Finally, at the end, it was understood the necessity to reaffirm the role of the teacher and the public school in a project of participatory accountability and negotiated quality.

Keywords: Educational policies. Performativity and Managerialism. Public school. Teaching work.

Lista de Figuras

Figura 1 - Estrutura de governança.....	27
Figura 2 – “O que fazer para atingir bons resultados educacionais?” segundo o WB.	30
Figura 3 - As políticas docentes e seus propósitos para a OECD/OCDE.	35
Figura 4 - Uma genealogia do projeto de "modernização" docente na Inglaterra.	42
Figura 5 - Abordagem do ciclo de políticas.	58
Figura 6 - Estrutura da perspectiva de atuação em políticas educacionais.....	62
Figura 7 - Localização de Pelotas/RS e divisão dos bairros e da cidade.	64
Figura 8 - Cartazes produzidos pelos professores.	153
Figura 9 - Cadeia de entrega de serviços – <i>deliverology</i>	161

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Rede de influência nas políticas educacionais para o trabalho docente na escola pública brasileira.	105
Gráfico 2 - Histórico das receitas e despesas empenhadas pelo governo do RS. ...	117
Gráfico 3 - Faixas salariais nas redes de ensino estaduais no Brasil em 2018.	118
Gráfico 4 - Resultados SAERS 2007-2018 - 1º ano do Ensino Médio.	122
Gráfico 5 - Principais inferências identificadas na pesquisa empírica com relação ao termo professor(es).	145

Lista de Quadros

Quadro 1 - Alavancas de implantação da estratégia “Educação 2020” do WB.	32
Quadro 2 - Tecnologias políticas e bases da reforma em educação.....	38
Quadro 3 - Síntese do conceito e das características da performatividade.	45
Quadro 4 - Síntese dos principais temas nas publicações nacionais e internacionais sobre a performatividade e o trabalho docente.	51
Quadro 5 - Matriz orientadora da Pesquisa.....	53
Quadro 6 - Indicadores a serem observados no trabalho docente e na dimensão da escola e educação.	67
Quadro 7 - Modernidade fordista versus Pós-modernidade flexível, ou a interpretação de tendências opostas na sociedade capitalista como um todo.....	75
Quadro 8 - Mudanças, rupturas e o Estado.	80
Quadro 9 - Comparação entre os modelos de administração pública gerencial e societal.	83
Quadro 10 - Características dos modelos de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e da Terceira Via.	112
Quadro 11 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio.	124
Quadro 12: Caracterização dos entrevistados.	141

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de escolas e matrículas no Brasil e no Ensino Médio - 2018.	21
Tabela 2 - Mapeamento do número de matrículas, instituições e professores nas escolas e no Ensino Médio em Pelotas/RS.....	63
Tabela 3 - Matrículas, estabelecimentos de ensino, quantidade de professores e profissionais nas unidades de ensino e de Ensino Médio no Estado do RS – 2017.	116
Tabela 4 - IDEB do Ensino Médio observado Brasil e RS e metas projetadas.	121
Tabela 5 - Taxas das redes de ensino no Estado do RS - 2016.....	137
Tabela 6 - Taxas populacionais de instrução e frequência à educação no RS - 2018.	138
Tabela 7 - Indicadores educacionais das escolas A e B.	143

Sumário

Introdução	15
O caminho que levou à proposta desta Tese	15
A escola pública como <i>lócus</i> de pesquisa	18
Problematizações iniciais sobre o trabalho docente escolar	22
 Capítulo I - Delimitação do objeto de estudo	25
1.1 Globalização e governança na educação pública: implicações na docência	25
1.1.1 WB/BM e OECD/OCDE: as ingerências performativas sobre os professores	29
1.2 A emergência do conceito da performatividade na obra de Stephen Ball	37
1.2.1 Performatividade: estrutura e efeitos sobre os professores e a educação	40
1.2.2 Mapeamento dos estudos sobre a performatividade e o trabalho docente escolar no país e internacionalmente	46
1.3 Definições investigativas	52
1.3.1 Objetivos de pesquisa.....	54
1.4 Pressupostos teórico-metodológicos	54
1.4.1 O estudo empírico	62
 Capítulo II - O papel do Estado e as políticas públicas de educação	68
2.1 Estado e políticas educacionais: conceitos e relações.....	68
2.1.1 O contexto atual e a questão do Estado	71
2.2 Nova Gestão Pública e a construção de uma escola gerencial	76
2.3 O Brasil e a política educacional em curso	84
2.3.1 A lógica performativa e o perfil do professor da escola pública	95
 Capítulo III – As políticas educacionais na rede pública de ensino do RS	107
3.1 A democracia liberal e seus desdobramentos na educação.....	108
3.2 O contexto da rede de ensino estadual do RS	116
3.3 Educação e escola na perspectiva de democracia social	132

Capítulo IV– O trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio na cidade de Pelotas.....	141
4.1 A realidade do trabalho docente identificada e os principais desafios .	144
4.2 O cenário vivido diante das políticas educacionais para o Ensino Médio	155
4.3 O papel do professor e a construção do projeto escolar.....	163
Conclusão	173
Referências:.....	183
Apêndices	203
Apêndice A: Levantamento das obras de Stephen Ball que discutem a performatividade e o trabalho docente.....	204
Apêndice B: Mapeamento de pesquisas internacionais sobre a performatividade e o trabalho docente escolar.....	205
Apêndice C: Mapeamento dos estudos sobre a performatividade e o trabalho docente escolar no Brasil.....	213

Introdução

O caminho que levou à proposta desta Tese

Ao longo de minha vida fui estabelecendo uma estreita relação com a educação pública, principalmente escolar.

Vivenciei de perto os desafios em torno desse espaço, mesmo antes de entrar para a escola, pelo fato de minha mãe ter lecionado durante 30 anos em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) e também por ter percorrido todo o meu processo de formação estudantil em escolas públicas. Ademais, minha formação profissional se realizou na sua completude em instituições públicas, e, em diversos momentos, tive um olhar especial para a escola pública, do curso de Licenciatura em Educação Física, passando pela Especialização em Educação, até os cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* de Mestrado, e, agora, de Doutorado.

No começo do Mestrado, no início de 2012, a “Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio” apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC/RS) era ponto latente entre a comunidade escolar. Em vista de seu processo de apresentação, pouco antes do final letivo de 2011, e a iminência de sua aplicação naquele ano de 2012, eram evidentes expectativas por um lado positivas, por meio de uma ampla reforma curricular, pedagógica e avaliativa que estava em curso buscando ressignificar o Ensino Médio estadual, e, de outro, de temores e incertezas em vista da postura imediatista e pouco dialógica adotada no processo de sua efetividade, e que poderia deteriorar mais ainda esse sistema educativo.

Diante disso, acabou-se por eleger estudar os dois primeiros anos de materialização dessa política em uma escola da rede, problematizando as possibilidades efetivas para a melhoria educacional (SCHERER, 2014). Foi uma pesquisa bastante desafiadora, na qual, com subsídios das perspectivas da sociologia crítica da educação de Stephen Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), buscou-se desvendar tal fenômeno em sua complexidade, reconhecendo interpelações

contextuais, embates e influências, bem como a prática escolar como *lócus* de ação política e os docentes como sujeitos centrais no processo de dar sentidos e significados à política.

Com base nesse olhar, despontaram reflexões sobre a centralidade dada aos resultados estudantis e escolares mais do que aos processos pedagógicos circundando o dia-a-dia escolar.

Mostrou-se patente a importância conferida ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como critério de qualidade educativa e ao Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), tanto na proposta curricular da SEDUC/RS quanto nas manifestações dos docentes sobre o foco de suas práticas. Nas entrevistas com professores se sobressaíram sentimentos de responsabilização para com a efetivação das ações propostas, em face de uma postura impositiva, apressada e sem a realização de espaços para reflexão e formação docente adotados pela gestão estadual, mas, depois, exigindo a melhoria do IDEB. Pode-se observar que se a melhora do *ranking* da educação estadual era supervalorizada, em outro sentido eram secundarizadas especificidades internas – em nível dos interesses e necessidades da escola, fator ratificado em outras escolas da rede através de informações na mídia à época – deixando evidente como os atores do processo educativo (professores e estudantes) não se sentiam ouvidos.

Através de tais análises, aos poucos meu olhar foi sendo tencionado para a convergência da organização curricular e o desenvolvimento de práticas escolares, a fatores externos, ensejados por um amplo processo de responsabilização dos sujeitos escolares para balizar o IDEB e preparar para o ENEM. Disso, passei a suscitar questionamentos com relação à representação de qualidade imbricada nessa perspectiva e a respeito do papel da escola pública e de professores nesse cenário.

Para somar a essas problematizações, em 2013, um ano depois de iniciar a pesquisa de Mestrado, assumi o cargo de professora de Educação Física em uma escola da rede pública estadual do RS. Nos três anos e meio em que desenvolvi essa função, tive minha primeira experiência profissional no Ensino Médio e passei a viver de perto um contexto em que nos sentimos amplamente responsabilizados pelos resultados escolares, e, por outro lado, pouco apoiados pelos gestores públicos, que deveriam ser, de fato, os responsáveis pela qualificação da educação.

Paulatinamente fui notando a constituição de um perfil comum entre os professores do Ensino Médio. Percebia boa parte de meus colegas norteando

conteúdos em função do ENEM e buscando a satisfação pessoal de seu trabalho pelas médias obtidas nele ou, ainda, pela aprovação de alunos no vestibular, seja via ENEM ou outros processos seletivos de estilo bastante parecido. Não poucas vezes notava o foco do reconhecimento social docente (principalmente por pais de alunos e comunidade escolar) pautando-se em ir bem nesse tipo de avaliações ou ainda nos escores do IDEB. Também não era incomum encontrar colegas angustiados com os conteúdos a cumprir, com a preparação para o ENEM, para o vestibular e com a obtenção de bons resultados dos estudantes e escolas nestas provas. Observava-os, nesse trajeto, compartilhando de um espírito no qual direcionavam suas práticas a tais propósitos ao mesmo tempo em que disputavam entre si para serem os melhores, tal como em um processo típico do mundo concorrencial.

Passei, então, a problematizar mais profundamente sobre o papel do professor na escola. Sobretudo quanto aos significados profissionais e sociais atrelados ao foco na obtenção de índices e em taxas e indicadores mensuráveis, concebidos como balizadores da qualidade educativa. Perguntava-me: será que o papel docente e o significado de seu trabalho passam a ser o de atingir resultados e índices escolares? Em que medida esses modelos pedagógicos competitivos e individuais atendem a propósitos de uma educação socialmente referenciada? Quais as suas consequências de tal perspectiva na prática docente e na função da escola pública?

Acompanhada por essas indagações, comecei a delinear a proposta desta tese de doutorado, me inclinando a investigar os desdobramentos das políticas educacionais sobre o trabalho docente na escola pública, com cerne no Ensino Médio.

Nesse processo, fui interpelada pelo conceito de performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (1998, 2001, 2004, 2005, 2010, 2014). Diz respeito a um conceito que tem tido espaço importante na obra desse pesquisador, no ímpeto de aferir os efeitos do crescente uso de políticas baseadas em sistemas de classificação e *rankings* na educação, por meio de formas de medir, avaliar e equiparar o desempenho dos sujeitos (alunos, docentes, gestores de escolas). Para o autor, “a discussão e o debate em torno da educação têm sido sequestrados pelo número” (BALL, 2015, s./p.), e a performatividade desempenha função cabal na transformação das subjetividades¹ e hegemonização de uma sociedade performativa (BALL, 2010).

¹ Ball (2010, p. 52), na nota de rodapé 2, exprime que a “subjetividade designa aqui ‘padrões que por intermédio de contextos experienciais e emocionais, de sentimentos, imagens e memórias são

Ao aprofundar os estudos sobre a performatividade, fui entendendo que as problematizações acerca do perfil da docência, verificando na realidade escolar, se relacionavam às implicações da “performatividade da escola, o que tem trazido sérias consequências para os trabalhadores docentes, provocando uma reestruturação de seu trabalho em um cenário contraditório e ambivalente” (OLIVEIRA, 2005, p. 771). Com isso, é instituído um modelo de docência pautado em resultados, metas e *rankings*, que se ancora em individualidade, competitividade e meritocracia, entre outros fatores típicos do mundo empresarial e alinhavados a um projeto de educação e sociedade que prima pelas questões econômicas e produtivas, deixando de lado tantos outros compromissos em nível de democracia, justiça e igualdade social.

Assim sendo, reconheceu-se a performatividade como uma ferramenta política em disseminação no contexto das políticas educacionais para atuar sobre os trabalhadores docentes escolares. Tendo em vista isso, sistematizou-se o seguinte problema de pesquisa: *Quais os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública?*

Entende-se que o destaque no trabalho docente permite reconhecer alguns dos desafios, resistências e contradições que são vivenciados no cotidiano escolar. Com tal olhar, se pode problematizar que modelo educacional está imbricado na lógica performativa no momento que passa a orientar os professores escolares, no plano de compromissos, valores e decisões.

No plano maior, considera-se que tais indagações permitem ampliar a discussão sobre qual projeto de educação e escola está em curso. Elas incitam reflexões profundas com relação aos propósitos da educação e à função social da escola pública, no sentido de fortalecer um projeto educacional que manifeste anseios e motivações que sejam comprometidos com uma perspectiva da escola como bem público e da educação como direito social e humano.

A escola pública como *lócus* de pesquisa

Escola, do vocábulo grego *scholé* e latim *schola*, exprime o espaço no tempo e lugar de uma relação de ensino (alguém que instrui) e aprendizagem (aquele que aprende). Originada na antiguidade grega e romana, tornou-se um fenômeno de

organizados a fim de formar uma imagem de si, um sentido de si e dos outros, [assim como outras] possibilidades de existência”.

expansão em massa na segunda metade do século XIX, como meio de formação individual, social e política, sob a responsabilidade do Estado (LIBÂNEO, 2012).

O direito à escola pública no Brasil, conforme análise de Saviani (2013) é uma bandeira histórica de luta social, tal qual o direito à saúde, alimentação, moradia etc. As primeiras experiências escolares no país emergem ainda na fase colonial, quando a coroa portuguesa incentivou a vinda de jesuítas para preparar a nobreza e catequizar o povo. Com a independência nacional é institucionalizado o primeiro ato constitucional em 1824 e são normatizadas as primeiras escolas públicas. Na era republicana, o ensino público brasileiro passa por avanços e retrocessos no plano de garantias e direitos, diante de influências econômicas, guerras mundiais e ditaduras, ao longo de sete atos constitucionais que se sucedem.

Mais adiante, o processo de redemocratização da década de 1980 demarca a luta em prol da escola pública, gratuita e de qualidade, resultando, ao cabo, na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1998) e, depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BRASIL, 1996). Certamente, dentre os principais frutos desse tempo, destaca-se o conjunto de princípios garantidos em Lei: igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade e pluralismo de ideias, gratuidade, padrão de qualidade, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, etc. (BRASIL, 1996). Tais princípios têm importância sumária porque assumem a característica de “guias para a organização do Sistema Educacional, cujo funcionamento seria pautado pela realização das metas tendentes a aproximar a realidade empírica da realidade desejável, sinalizada pelo conteúdo abstrato dos princípios enunciados” (SAVIANI, 2013, p. 210).

Contudo, vê-se muitas dessas garantias constitucionais sendo reconfiguradas pelo programa neoliberal levado a efeito, com maior ênfase, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos oito anos de seu governo, entre 1995-2002, através de medidas de privatização e revisão do papel estatal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). A postura imprimida por esse governo refletiu sensivelmente na materialidade da LDBEN/1996, apoiando-se na proposta de descentralização do Estado dentro da ideia de um regime de colaboração e da criação de uma diversidade de redes educacionais, em nível municipal, estadual e federal, para diminuir muitas das incumbências da União, e repassá-las, a partir de então, às redes de ensino.

A LDBEN incumbe a cada rede de ensino a responsabilidade de executar suas políticas, organizar sua proposta pedagógica, zelar pelo cumprimento da carga horária

e pelo rendimento estudantil, bem como administrar recursos materiais, financeiros e de pessoal, inclusive no que tange a salários, condições de trabalho e formação docente (BRASIL, 1996). A mesma lei estipula ser papel dos municípios ofertar o Ensino Fundamental com a assessoria dos estados, sendo destes últimos a função prioritária de ofertar o Ensino Médio. Na prática, haja vista a estipulação da universalização do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, o que se vê são os municípios se tornando os grandes responsáveis pelo provimento educacional e os Estados assumindo uma função secundária.

No que se refere à União, representada pelo Ministério da Educação (MEC) e, nesse caso, desdobrada na Secretaria de Educação Básica (SEB), recai a função de coordenar a política educacional brasileira, estabelecendo competências, diretrizes e assegurando o processo de avaliação. Seu papel encobre ainda assessorar as redes de ensino na questão financeira, em conformidade às definições da emenda nº 14, de 1996, que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) com validade de 10 anos e normatiza a divisão de recursos em 40% para melhoria educacional e 60% para a valorização do magistério, principalmente para o pagamento de salários. Esse papel apreze frente a novos desafios pela definição do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, com um prazo de vigência de 14 anos, prevendo a expansão do repasse de verbas a todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Há também implicações na função da União com as redefinições na LDBEN, via emenda nº 9/2009 e Lei nº 12.700/2013, no momento em que é expandido o direito inerente à educação básica e o dever do Estado para com a sua provisão da faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles fora da idade apropriada.

Dessa forma, vastas são as problemáticas a serem consideradas quando se pensa um projeto de educação pública nacional. O Brasil conta com 26 unidades estaduais, mais o Distrito Federal, e 5.570 municípios, o que constitui um número significativo de redes públicas de ensino, com especificidades e realidades próprias. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o país ocupa lugar entre os cinco maiores países do mundo em termos de território, algo na casa de 8.514.876,599 km², e também de população, que no censo de 2010 totalizou quase 200 milhões de habitantes.

Em termos educacionais, os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP, 2019a), apresentados na tabela 1, evidenciam o espaço privilegiado na formação da imensa maioria da população, em que a escola pública, sobretudo de Ensino Médio, ocupa no Brasil. 78% das mais de 186.900 escolas no país são públicas e comportam 81% das matrículas escolares, sendo que a rede municipal prevalece em número de unidades e na quantidade de matrículas. No que se refere ao caso do Ensino Médio, 71% das instituições existentes são públicas e 68% são estaduais. E, no caso das matrículas, cerca de 87% estão no sistema público e 84,7% na rede estadual. Quanto ao número de docentes, os indicadores apontam a existência de mais de 2,2 milhões de professores, 75,6% majoritariamente vinculados à rede pública, de modo que no Ensino Médio são mais de 500 mil professores, em sua maioria atuantes na rede pública estadual.

Tabela 1 - Número de escolas e matrículas no Brasil e no Ensino Médio - 2018.

EDUCAÇÃO BÁSICA			
Esfera	Matrículas	Unidades escolares	Docentes
Pública	39.460.618	141.298	1.860.441
Municipal	23.103.124	110.220	1.146.826
Estadual	15.946.416	30.377	677.526
Federal	411.078	701	36.089
Privada	8.995.249	40.641	552.126
Total	48.455.867	181.939	2.226.423
ENSINO MÉDIO			
Esfera	Matrículas	Unidades escolares	Docentes
Pública	6.777.892	20.379	427.491
Municipal	41.460	191	3.395
Estadual	6.527.074	19.611	398.165
Federal	209.358	577	26.949
Privada	932.037	8.294	102.649
Total	7.709.929	28.673	513.403

Fonte: INEP (2019a).

Enfim, a questão docente é um fator que despende atenção especial quando se pensa o caminho de consolidação da escola pública, uma vez que há reflexos diretos nos processos pedagógicos. Analisar o contexto envolvendo a carreira, formação e, claro, o dia-a-dia docente, quanto a limites e barreiras, faz-se sumário para se entender o projeto escolar e educacional em pauta, e, oportunamente, ser possível rumar para outra direção.

Problematizações iniciais sobre o trabalho docente escolar

Muitos são os termos usados para representar a figura que tem seu cerne no ato educativo: professor, educador, mestre, docente, entre outras. Incluem-se também as representações da variedade de sujeitos em outros cargos, tarefas, especialidades e responsabilidades educacionais, ainda que não diretamente realizados dentro da sala de aula, como diretor, coordenador, supervisor, orientador etc., com devida formação, estatuto e certificado para esse cargo.

Grosso modo, assume-se essa categoria como trabalhadores docentes. Isso pressupõe reconhecê-la enquanto um tipo específico de trabalho social, a fim de superar projeções que continuamente, ao longo da história, associam-na independentemente da classificação ou nomenclatura usada para tal, a perspectivas de neutralidade e naturalidade em relação às circunstâncias sociais.

Assim sendo, o uso da expressão trabalho docente não é mero acaso, guarda em si o ímpeto de evidenciar que por trás desses sujeitos existe um ser humano e trabalhador da educação. O trabalhador docente é um profissional em busca de reconhecimento pessoal e social, dotado por inspirações e aspirações próprias, procurando lidar com uma série de inferências sobre a educação e o seu cotidiano de vida particular e relacional, a fim de dar sentidos ao que se espera de seu papel.

Conforme Kuenzer (2011), é recorrente a ideia de que os professores, suas práticas, sua formação, do seu ser ao seu estar, são isentos de valores e concepções, como se fosse possível a materialidade das relações sociais não influenciar em suas identidades e na condução de suas atividades. Ou ainda, “como diria Gramsci (1978), como se fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum” (KUENZER, 2011, p.669).

De forma geral, pode-se observar que as diferentes representações da docência, de condutas vocacionais, sacerdotais e religiosas, humanísticas, técnicas e operacionais, derivam de momentos históricos e determinados para atender demandas econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas demandas acabam por envolver não só a natureza desses sujeitos, mas a educação e a sociedade como um todo (VIEIRA; FONSECA, 2010).

Segundo Oliveira (2018) destaca, a história de organização e constituição dos trabalhadores docentes é marcada por um processo permanente de um devir a ser, sobretudo quanto a aspectos considerados indispensáveis para assegurar-lhes a

condição de profissionais: autonomia e poder de decisão sobre suas atividades; valor social; exigência de certificação e formação específica; reconhecimento de um corpo de saberes e normas próprias; e normatização de planos de carreira, jornadas de trabalhos e salários, etc.

O debate social acerca da educação ganha força especial a partir da década de 1970, no pós-guerra, com pesquisas que procuraram olhar para dentro da escola, podendo contemplar a voz e o papel dos sujeitos, incluindo os docentes, no processo educativo (BALL, 2006; OZGA, 2006; OLIVEIRA; JORGE, 2015).

De acordo com Tumolo e Fontana (2008), essas discussões com objetivo de articular macrorrealidade e especificidades cotidianas na educação chegam ao Brasil ainda em 1970. Conforme Mancebo (2007), o diálogo se expande nas décadas seguintes, de 1980-90, exatamente na efervescência das lutas pró-democráticas no país. Consequentemente, o contexto passa a ser articulado à realidade e a docência é compreendida como produto de “um jogo entre o que já se encontra prescrito e a ação humana de modificação/adaptação do já existente; entre processos de objetivação e subjetivação” (VIEIRA; FONSECA, 2010, p. 5). Quer seja, a prática escolar é entendida como o resultado da manifestação entre questões gerais e específicas, globais e locais, envolvidos por certos interesses e valores.

Daí em diante, para Duarte (2006), vive-se tempos férteis em estudos voltados a explicar as mudanças nos espaços educacionais e escolares no Brasil. No entanto, conforme a autora, tais estudos se mostram pouco detidos em entender implicações sobre a profissão docente. Segundo Oliveira (2004), mesmo na área do trabalho docente ainda se encontram poucas pesquisas imbuídas de contemplar conflitos e resistências no liame macrocontextual e microespecífico envolvendo o assunto, pois de forma geral os estudos se centram ou no viés macro, ou em questões específicas.

Vale dizer que, desde a década de 1990, Oliveira (2004) tem se dedicado a analisar a profissão de professor na escola pública brasileira no contexto das políticas educacionais, por intermédio do Grupo de Estudos sobre o Trabalho Docente (GESTRADO), criado em 2002, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O grupo é filiado à Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), constituída em 1999 e vinculada ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Ainda assim, reflexões de Mancebo (2007) e Duarte (2006) ressaltam que se mantém uma lacuna no tratamento da temática nessas instâncias.

Em levantamentos realizados para os fins deste estudo foi possível corroborar tal ponto de vista. Identificaram-se poucas discussões sobre a docência no país baseadas na perspectiva macro-micro tanto em encontros anuais e regionais da Associação Nacional de Pesquisas em Administração Escolar (ANPAE), como da Associação Nacional de Pesquisa em Políticas Educacionais (ANPED). Também ao explorar grupos de pesquisas de políticas educacionais da região sul (Estado do RS, Paraná e Santa Catarina), se encontrou a temática anunciada por apenas um grupo (GEPETO/UFSC) dentre aqueles que se teve acesso aos sites (UFPEL, UFSM, UFSC, UFPR, UEPG e UNICAMP), em que pese alguns assinalarem o interesse em estudar especificidades atinentes ao cotidiano da educação e da escola².

Análises de Mainardes (2017; 2018) apontam a expansão do campo de estudos sobre as políticas educacionais no Brasil e da tematização de aspectos da carreira, remuneração e valorização docente. De modo semelhante, Souza (2016) elucida que o objeto de estudo no trabalho docente é uma tendência bastante recente na área de política educacional, no escopo de tentativas de estabelecer resistências e superações e contemplar um espaço próprio para debater as questões educacionais.

Nessa tônica, essa tese estabelece o trabalho docente na escola pública como objeto de pesquisa, propondo analisá-lo no contexto das políticas educacionais.

Assume-se que o trabalho docente é um fenômeno com cerne na educação enquanto forma de trabalho social particular dentro de um contexto mais amplo (KUENZER, 2011).

Assim, tudo aquilo que abarca essa profissão, das políticas para a educação, perpassando pelas políticas de formação e carreira docente, até às questões didático-pedagógicas, aqui delimitadas à esfera da escola, são também espaços de embates. E consonantemente às formas de leitura e interpretação da realidade e de suas contradições, considerando-se as especificidades do *lócus* e do objeto desta pesquisa, o trabalho docente pode assumir características que permitem meios de resistência, práticas pedagógicas revolucionárias ou reacionária.

² Estes dados decorreram de uma busca realizada a fim de identificar as principais temáticas de alguns grupos de pesquisas de políticas educacionais no Brasil através da apuração em páginas oficiais ou informações de Universidades da região Sul e Sudeste do país (UFPEL, UFSM, UFSC, UFPR, UEPG e UNICAMP). Encontrou-se apenas um grupo mencionando claramente seu enfoque na questão docente, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

Capítulo I - Delimitação do objeto de estudo

Neste capítulo delinea-se o objeto de estudo desta tese. O objetivo é explicar o contexto, em emergência e prevalecente atualmente, envolvendo a docência escolar e sustentado na performatividade.

São estruturados, assim, cinco pontos nos quais se busca explicitar o contexto em que a performatividade emerge, através da proposta de globalização e a ideia de governança, e a partir do que grupos empresariais passam a promover em agendas para a educação, inclusive, para professores. A performatividade então aparece como mecanismo político capaz de construir modelos de professores, de educação e escola.

Nesse sentido, propõe-se identificar as características da performatividade e seus desdobramentos sobre trabalhadores docentes, mapeando-se os estudos sobre a temática, sua disseminação em nível internacional e nacional de modo, ao final, delimitar o objeto desta investigação.

1.1 Globalização e governança na educação pública: implicações na docência

Globalização sugere a unificação dos mercados mundiais proposta para a recomposição do ciclo capitalista em fins de 1960 (CASTRO, 2008). Alude à expansão das finanças globais a fim de fomentar lucros e investimentos especulativos fluidos e desregulados, mediados por grandes grupos econômicos, sinteticamente representados por organismos multilaterais (OM), tais como *International Monetary Fund* (IMF, em português Fundo Monetário Internacional, FMI), *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, em português Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE), *World Bank* (WB, Banco Mundial, BM), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, em português traduzida por Organização das Nações Unidas, ONU), etc.

Na prática, os OM assumem a função de funcionar como agentes e centros de poder para a “conexão entre a organização econômica e política nacional, de um lado,

e a economia mundial, de outro” (CASTRO, 2008, p. 239-240). Para Chesnais (1995), trata-se de um processo de retirada do capital do âmbito do Estado, suscitando um conjunto de medidas de desnacionalização, pela transferência das soberanias nacionais quanto a aspectos fundamentais de sua política como um todo, a grandes instituições supra e transnacionais, aparentemente anônimas e ilocalizáveis, para disseminarem seus interesses. Dessa forma, tem-se um movimento “para baixo”, desde o nível global, de transferência de competências para coletividades locais (MORAES, 2001).

Porém, pouco se discute a respeito dos impactos implicados da desvinculação dos limites e controle estatal sobre os grupos econômicos, ou do aumento da desigualdade entre países pobres e ricos, ou do fortalecimento do poder das nações mais ricas e avançadas. De tal maneira que os mais pobres são submetidos a um tipo específico de desenvolvimento, via supremacia de fatores econômico-produtivos e despreocupação de suas lutas, problemas e agendas, fazendo-os silenciarem projetos relativos à justiça e democratização de seu povo (SOUZA SANTOS, 2003).

A ideia de governança se impõe para exprimir a atuação de outros entes que não o Estado, originando-se na década de 1930 do termo inglês *governance* e formalizada na área econômica a partir de 1975. Difere-se de governamentalidade, que se atrela à arquitetura de um sistema jurídico-político, traduzindo “o modo de coordenação dos diferentes tipos de *arranjos institucionais* presentes num dado sistema social de produção – mercados, hierarquias, Estado, redes, associações e comunidades –” (REIS, 2013, p.107).

Alguns autores (DALE, 2010; ROBERTSON, 2013), representam a governança (Figura1) como uma plataforma multi-escalar (local, subnacional, nacional, supranacional), envolvendo novos atores (Estado, mercado lucrativo/sem fins lucrativos, comunidade) e atividades (financiamento, oferta, propriedade, regulação) dentro das questões públicas, como a educação. Nesse sistema, imbricam-se novos interesses, influências e participam indivíduos e empresas extragovernamentais, constituindo uma grande rede de políticas públicas.

Assim, evidencia um conceito mais aberto e distintivo, e remete a padrões de articulação e cooperação das ações, processos, mecanismos e estratégias de um governo. Também incita transformações nas formas de governo e controle do Estado, “tido como monolítico, para uma visão pluricêntrica, de governança descentralizada, realizada por redes de múltiplos ‘atores’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24).



Figura 1 - Estrutura de Governança.

Fonte: Traduzido de Robertson (2013, p. 686).

Reis (2013) apurou diversas abordagens sobre governança, mas destaca duas delas, boa governança (*good governance*) e governança empresarial/corporativa (*corporate governance*), como bases do projeto de governança pública dos OM a partir de 1990. O WB (1992) contemplou a ideia de boa governança como “sinônima de boa gestão do desenvolvimento” (p. 1, *tradução autoral*³) e chamou para si o papel de liderar tal processo priorizando quatro áreas: “*accountability*, enquadramento legal para o desenvolvimento, informação e transparência” (WB, 1992, p. 2, *tradução autoral*⁴). Já a noção de governança empresarial deriva do conjunto de princípios básicos para aumentar o controle do mercado sobre as organizações, listados por Osborne e Gaebler (1994) e que sustentaram a OECD (SECCHI, 2009). Em 1999, essa organização apresentou um grupo de Princípios de Governança Corporativa, o qual foi atualizado em 2004 e novamente em 2015, focalizando três eixos: eficácia, transparência e *accountability* (OECD, 2015).

Considerar as questões globais e de governança é importante para se pensar a educação e suas especificidades, como a docência, na medida em que os OM influenciam, de forma cada vez mais intensa, as políticas locais para a educação. Em sua maioria, os OM foram constituídos para subsidiar as questões internacionais no pós-guerra. Em que pese a educação ocupar um lugar importante na arena de cooperação, nessa época o poder de escolha pertencia aos próprios Estados. Como

³ “Governance is defined as the manner in which power is exercised in the management of a country's economic and social resources for development. Good governance, for the World Bank, is synonymous with sound development management” (WB, 1992, p. 1).

⁴ “Identifies four areas of governance that are consistent with the Bank's mandate: public sector management, accountability, the legal framework for development, and information and transparency” (WB, 1992, p.2).

exemplo, tem-se a recomendação da Organização Internacional para o Trabalho (OIT), em parceria com a UNESCO, sobre o Status dos Professores, de 1966, que impulsionou diversas concepções nacionais sobre a educação e a docência ao redor do mundo, algumas, inclusive, de cunho progressista (ROBERTSON, 2012).

Diante da crise econômica nos países centrais da década de 1970, as relações sociais passaram a ser sensivelmente abaladas por medidas de previsão para retirar os entraves para a competitividade global, principalmente através do esvaziamento das políticas sociais naquilo que se nomeava por Estado de Bem-Estar. Fazendo-se então necessárias novas explicações para o fracasso educacional, ascendeu como justificativa a Teoria do Capital Humano (TCH), construída por Theodore Schultz ainda na década de 1950, a qual atribuía tais resultados aos próprios alunos. Mais tarde, com o final do século XX, os OM adotam essa perspectiva para comprometer a completude dos sujeitos educacionais, estendendo o que Dale (2004) chama de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), na direção de um modelo universal e padronizado de educação, de Estado e também de sociedade, ao invés de fatores distintos e específicos de cada sistema nacional de ensino.

A expansão de uma determinada norma para os docentes é explicitada em algumas pesquisas, como a de Shiroma e Evangelista (2007) e de Shiroma, Evangelista e Marcondes (2008), que ilustram que os professores passam a ser especialmente anunciados como responsáveis pelo sucesso escolar na esteira do relatório organizado por Delors (1996) e numa sequência de documentos derivados dele. Esse balanço teve por função apresentar as deliberações para a educação no século XXI da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO e financiada pelo WB.

Para atingir tais premissas, esse relatório previu um plano de ação e um observatório de avaliação. Ao analisar a completude de seu capítulo 07, constata-se a função imputada aos docentes, considerando que “a profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar — e desempenham — um papel muito influente em vários domínios” (DELORS, 1996, p.156). É defendido que sob esses profissionais deve recair uma pesada responsabilidade, mediada por formas de gestão, ensino e condições de trabalho⁵.

⁵ No que tange à gestão, é sugerido que as reformas dos sistemas de gestão procurem deixar os docentes concentrados nos fins e métodos do ensino, no nível das condições de trabalho, que seja

Tendo esse pano de fundo, 10 anos depois, em 2000, em Dacar, no Senegal, buscou-se analisar os avanços e entraves até ali e delimitar os próximos passos, até 2015, com a definição de metas e mecanismos específicos através da criação do programa Educação para Todos (EPT, *Education for All, EFA*) e a publicação anual do Relatório de Monitoramento Global (UNESCO, 2000).

Ao se explorar os materiais produzidos pelos OM dirigidos à docência, destacaram-se produções do WB (1999, 2011) e da OECD (1995) e OCDE (2005) e dois recentes programas que levam a cabo suas preocupações sobre o professor: o TALIS (OECD, 2018) e o SABER-Teacher (WB, 2012). Por isso, elucubram-se sequencialmente tais materiais a fim de ser entendido o modelo de docente que evocam.

1.1.1 WB/BM e OECD/OCDE: as ingerências performativas sobre os professores

WB é o nome popular do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado em 1960, na esteira de outros OM, para financiar países membros no fim da Guerra⁶. Esse organismo, depois de cumprida essa função, no cenário de vulnerabilidade dos países subdesenvolvidos na crise de 1970, dirige-se à concessão de empréstimos para a redução da pobreza mundial.

Contudo, por mais que passe a proclamar ideias humanitárias, sua essência é a de um Banco e seu viés é economicista (CÓSSIO, 2015). Sendo assim, nota-se que combina apoio financeiro e assessoria técnica e se torna um potente disseminador do projeto desenvolvimentista global, sediando-se em Washington/EUA, e atuando em

incentivada a motivação dos professores para enfrentar situações difíceis e, no âmbito dos meios de ensino, é defendido o suporte, em larga medida, de manuais para qualificar o ensino. É manifestado, ainda, que, “a inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação” (DELORS, 1996, p.160), o que diz respeito a refletir acerca dos meios de identificar e recompensar bons professores e avaliar concreta, coerente e regularmente a aquisição estudantil, dando-se importância aos resultados educacionais e ao papel docente em seu alcance.

⁶ O WB se originou na convenção de 44 países, em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1944, para complementar o Fundo Monetário Internacional⁶ (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 WB. No passar dos anos, o Grupo WB 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).

diversas frentes, entre elas, com destaque, a educacional, na qual erige a espécie de um Ministério da Educação (LEHER, 1999).

Em uma de suas primeiras publicações voltadas à educação, o WB (1999) assume a meta com a EFA, visando garantir ensino primário e secundário (oferta), de qualidade adequada e que forneça as habilidades essenciais para sobreviver e prosperar em uma economia globalizada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social e a redução da pobreza.

É visível a preocupação do Grupo WB com a intermediação da relação oferta-entrega a partir de ações que envolvem os contextos macro e microescolares, quando declara ser preciso enfrentar a falta de livros e livros errados, materiais de memorização irrelevantes, e, destacadamente, o professor, a quem cabe tudo o que se refere à prática pedagógica em fato, do currículo aos modos de gestão (Figura 2).

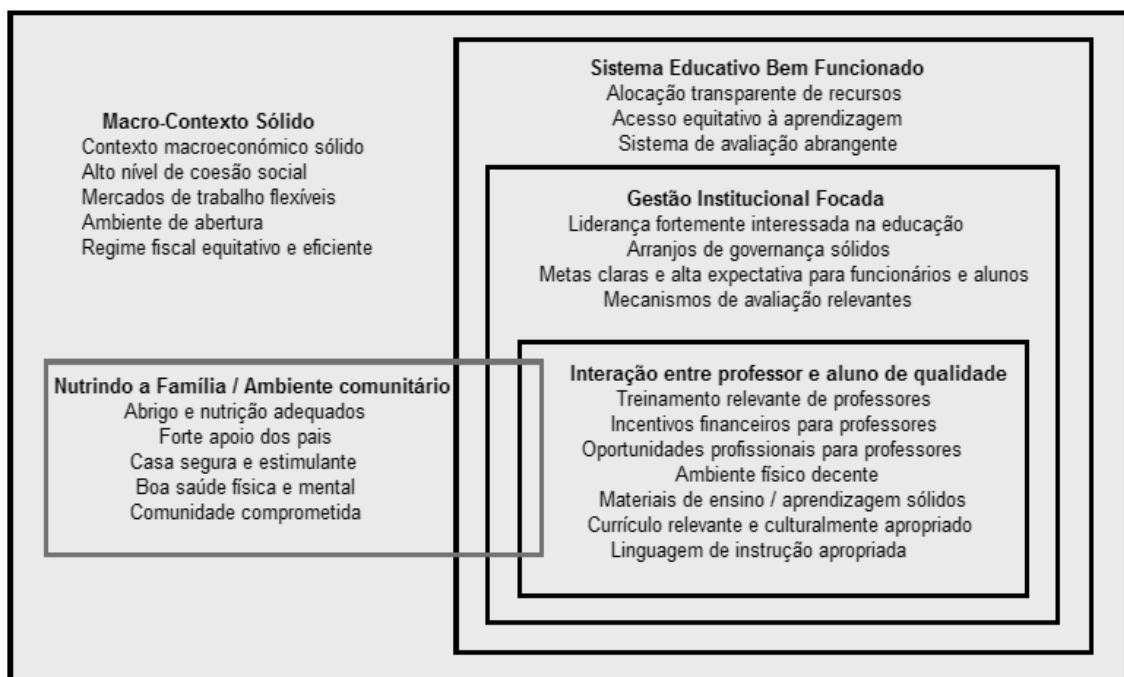


Figura 2 – “O que fazer para atingir bons resultados educacionais?” segundo o WB.
Fonte: WB (1999, p.6).

Para o WB (1999, p. 19), “os professores são o determinante crucial do que está sendo aprendido em suas salas de aula, e o compromisso dos professores com

a melhoria é essencial para que a mudança tenha um impacto real sobre a aprendizagem” (*tradução autoral*⁷).

A despeito disso, observam-se pretensões para regular o professor para um determinado resultado, envolvendo-o no controle dos custos dispendidos quanto aos seus salários, condições de trabalho e no que toca sua formação, de forma que as verbas subsidiem atingir os fins propostos. Por isso, é previsto um olhar da formação inicial à prática final docente, através de:

- instituições formadoras produtivas que garantam o fornecimento de professores bem treinados;
- reforma do funcionalismo público, incluindo escalas salariais e regulamentos que regem a promoção;
- recrutamento e colocação de indivíduos com base no mérito, talento e treinamento;
- meios apropriados de alocação de recursos e seu uso eficiente;
- sistemas de informação que melhorem a tomada de decisões e aumentam a responsabilização;
- garantia eficaz da qualidade e mecanismos de avaliação da qualidade;
- oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo; e,
- certificar-se de que os recursos vão para as escolas, capacitando os conselhos escolares para fazer melhorias nos ambientes de aprendizagem adequados às condições locais (WB, 1999, p. 14, *tradução autoral*⁸).

Nos dois consecutivos projetos do WB para a educação, em 2005, e no mais atual programa de 2011, nota-se que a atenção sobre o controle final da aprendizagem se fortalece, especialmente tendo na regulação docente uma de suas bases. Na estratégia de 2005 a pauta foi a de construir uma perspectiva comunitária sobre direções orientadas para os resultados. Já na estratégia do WB (2011), o 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” (p. 46, *tradução autoral*⁹), fortalecendo a obteção de

⁷ “*Teachers are the crucial determinant of what is being learned in their classrooms, and teachers’ commitment to improvement is essential if change is to have a real impact on learning*” (WB, 1999, p. 19).

⁸ “*- productive post-basic institutions that ensure a supply of well-trained graduates; - civil service reform, including pay scales and regulations governing promotion; - recruitment and placement of individuals on the basis of merit, talent and training; - appropriate means of allocating resources and their efficient use; - information systems that improve decision-making and enhance accountability; - effective quality assurance and quality assessment mechanisms; - continuing professional development opportunities; and - making sure that resources go to schools, empowering school boards to make improvements in the learning environments appropriate to local conditions*” (WB, 1999, p. 14).

⁹ “*The centerpiece of the new education strategy is learning for all. This goal is to be attained not only through more investments in inputs (e.g., more trained teachers or university professors, a better curriculum, more learning materials), but also through support for institutional changes in the education system. The new strategy emphasizes the importance of aligning governance arrangements, financing, incentives, accountability mechanisms, and management tools with national educational goals*” (WB, 2011, p. 46).

resultados nos sistemas educativos próprios e, a partir disso, desenvolver uma base de conhecimento de alta qualidade educativa em nível global.

Para tanto, o WB (2011) prevê que se centrará em três alavancas: conhecimento; suporte técnico e financeiro; e parcerias estratégicas. Cada qual terá um grupo de mecanismos de prestação de contas e de monitoramento, com indicadores, respectivamente, de desempenho/performance, resultados e impacto - *performance, outcome, and impact indicators* (Quadro 1).

Quadro 1 - Alavancas de implantação da estratégia “Educação 2020” do WB.

Alavancas	Conhecimento	Suporte financeiro e técnico	Parcerias estratégicas
Objetivo	Geração e intercâmbio de conhecimento por meio do incentivo de programas e reformas, lições de práticas mal e bem-sucedidas nos países, pesquisas por evidências e avaliações de impacto.	Construir uma abordagem para subsidiar, sobretudo, os docentes, considerando sua importância na eficácia do ensino e a grande fatia de gastos públicos destinada à sua remuneração.	Colaborações e parcerias voltadas ao compromisso global para alcançar o projeto EPT, dentro das prioridades definidas como “Direções pós-crise”.
Focos	Fomento de sistemas e ferramentas de avaliação comparativa, de medição da aprendizagem, do impacto e de análises.	Fortalecimento do suporte técnico do Sistema; finanças orientadas para resultados; Abordagem multissetorial.	OM, organizações, filantrópicas, setor privado, organizações da sociedade civil.
Ações centrais	Implantação do programa multi-anual, Sistema de Avaliação e de comparação dos resultados educacionais, em inglês <i>System Assessment and Benchmarking for Education Results</i> (SABER).	Políticas para docentes, buscando particularmente resolver problemas de escassez, qualidade e desempenho, através de programas de treinamento. Não por menos, em 2010, cerca de três quartos dos empréstimos educacionais apoiou este quesito.	Relações especialmente com a ONU, UNESCO e UNICEF.
Indicadores que representam o eixo	De desempenho (<i>performance indicators</i>), para gerir as áreas sobre as quais o WB tem controle direto.	De resultados (<i>outcome indicators</i>) para gerir áreas que requerem esforços combinados dos países e do WB	De impacto (<i>impact indicators</i>), a fim de monitorar o progresso em relação aos objetivos finais das estratégias.

Fonte: Construído pela autora (2018), baseado em WB (2011).

Dentre as alavancas anunciadas pelo WB (2011), destaca-se o subprojeto SABER-Teacher (WB, 2012), o qual visa alinhar as políticas docentes em sentido da maior eficácia educacional. Para Robertson (2012, p. 10) esse projeto representa “uma intervenção significativa para moldar a governança sobre os professores nos sistemas educacionais nacionais”, no escopo de estratégias para o aprofundamento do controle das práticas pedagógicas.

O SABER-Teacher se desenvolve em três fases: primeiro levanta informações sobre as políticas de professores, via questionários, coleta de dados quantitativos e documentações legais; depois analisa esses materiais e classifica os países, de acordo com a forma como se comportam, em oito núcleos bases; finalmente, as análises são divulgadas em meios digitais, físicos e *workshops* para subsidiarem a melhoria da qualidade educacional.

Nos oito pontos que embasam o programa, percebe-se que pressupõem, ao cabo, motivar os professores para o desempenho/performance – “*motivation teacher to perform*¹⁰” (WB, 2012, p.20). Sendo que, conforme o site do WB (2018), atualmente, o foco tem recaído em quatro destes itens: atrair e reter os melhores para ensinar, buscando candidatos com históricos fortes, talentosos e orientados para a missão, enquanto que docentes ineficazes sejam expelidos; promover treinamento mais diretivo e efetivo, com acompanhamento contínuo e técnicas concretas que ensinem a administrar a sala de aula; envolver os alunos, fomentando o processo de ensino, verificando a aprendizagem e explorando o *know-how* para solidificar métricas para atingir melhores resultados; e, por último, motivar os docentes para o desempenho, proporcionando práticas de ensino eficazes e oportunidades que os motivem e os recompensem.

A OECD é outro OM com incidência sobre o trabalho docente. Desde sua criação, em 1961, sua função recaiu em 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, inclusive alguns emergentes, e, também, possibilita a entrada de novos membros.

Assim sendo, em vista da legitimidade do grupo que representa (os mais ricos) e do músculo de pesquisa que constitui, exerce um poder “suave (*soft power*) por meio de processos de vigilância mútua e pressão dos pares” (LINGARD, 2016, p. 612). Suas ações criam possibilidades de ajuste mútuo, de convergência política e coordenação descoordenada, através de uma agenda explicitamente normativa quanto a medidas, práticas e padrões econômicos e políticos sociais.

¹⁰ 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.

Nessa direção, no momento em que se posicionou em incentivar políticas para o resgate econômico na crise de 1970, passou a levantar dados estatísticos passíveis de comparação com base em resultados (*outputs*) como forma de criar uma unidade entre seus membros. Um ponto nodal para o fomento de suas atividades aconteceu em 1995 pelo lançamento de um propótipo para a reforma do setor público, que apresentou como tendências o foco em desempenho e eficácia, na qualidade do serviço e na descentralização administrativa¹¹ (OECD, 1995).

As questões educacionais foram inseridas nas atividades da OCDE a partir de 1991, quando apresentou a primeira versão de *Education at Glance*, compilação estatística que posteriormente se tornou uma publicação anual sua. Pouco depois, o PISA começou a ser estruturado, e no ano de 2000, teve sua primeira aplicação.

O PISA é aplicado trienalmente, focando a cada aplicação uma dentre três áreas, Leitura, Matemática e Ciências, de forma amostral e comparada a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e com 15 anos, uma vez que esta é a idade prevista para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Conforme o INEP (2019b), a penúltima rodada do PISA em 2015 teve 65 países participantes e inovou ao ser realizado, pela primeira vez, via computador e avaliar duas novas áreas: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Já a última rodada da prova, que se realizou em 2018, se centrou na área de Leitura e contou com 79 países participantes, envolvendo ainda o preenchimento de questionários sobre professores, estudantes e suas famílias.

Mais tarde, da ampliação das ações da OCDE na educação,¹² é criada a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*) que propõe formar um modelo de docência sintetizado na figura 3.

¹¹ O referente relatório OECD (1995) resultou da Conferência inaugural da Associação das Comunidades para a Administração e Gestão pública, realizada no Canadá, no final de agosto de 1994, e que teve o título de “Governo em Transição”, o mesmo título do relatório.

¹² São outras iniciativas a plataforma de dados estatísticos do GPS educativo, e o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*), que mede a proficiência de adultos em habilidades compreendidas como básicas (alfabetização, raciocínio e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia). Seu início aconteceu em 2008, tendo como participantes 24 membros da OECD e nove países adicionais, de modo que em cada um deles pelo menos 5mil pessoas, entre 16 e 65 anos foram selecionadas aleatoriamente e, então, entrevistadas e avaliadas. Na última rodada, iniciada em 2014 e válida até 2018, mais de 40 países participaram do programa.

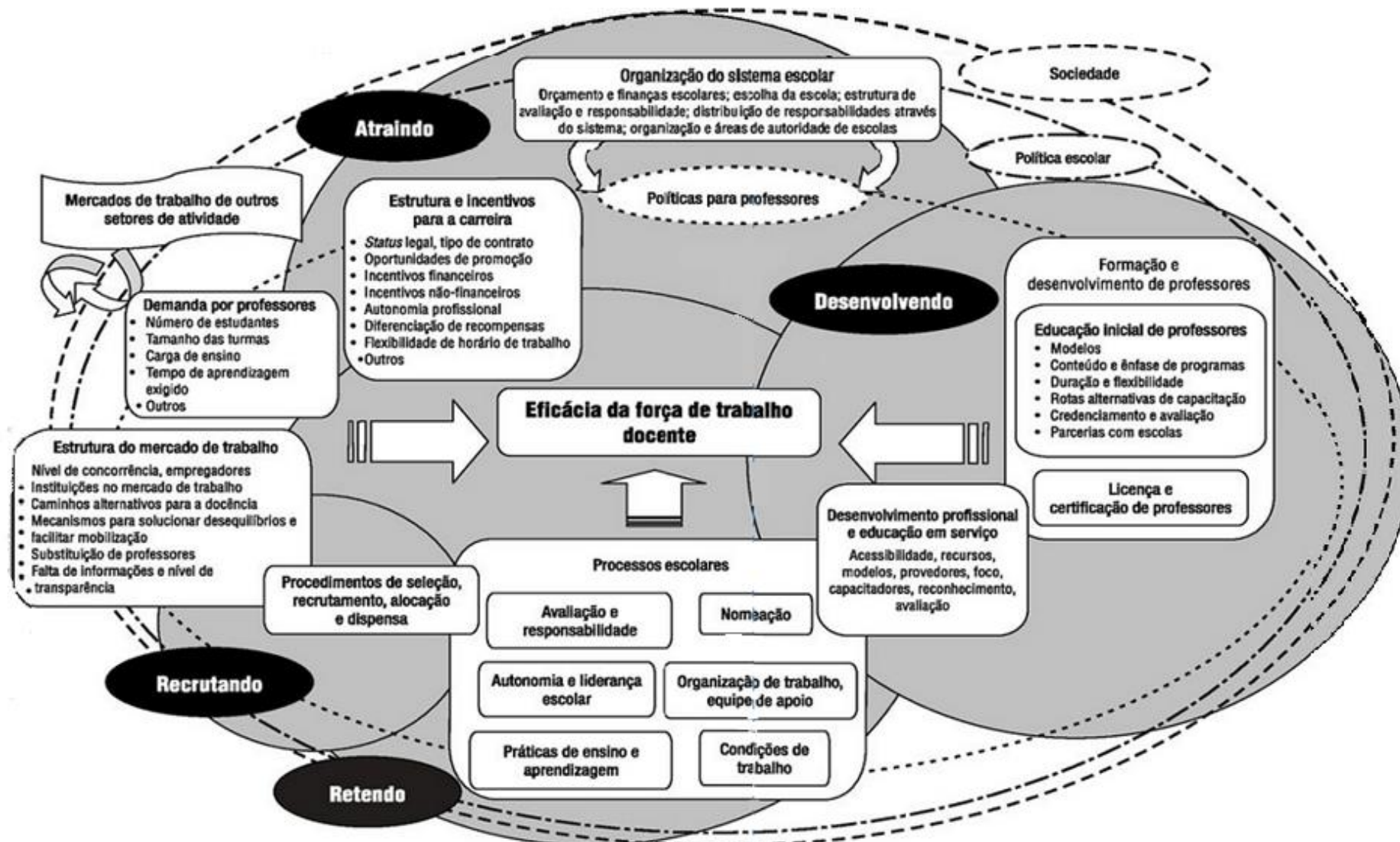


Figura 3 - As políticas docentes e seus propósitos para a OECD/OCDE.
Fonte: OCDE (2006, p.31).

O TALIS resultou de um estudo prévio da organização (OCDE, 2006), produzido com apoio do WB, da UNESCO e OIT. Seu objetivo é coletar dados comparáveis mundialmente sobre a profissão docente (baseando-se em critérios diversos, como liderança escolar, condições de trabalho e ensino, eficácia) para constituir um arcabouço sobre condições efetivas para qualificar o processo educacional. Na rodada atual de 2018, em sua terceira edição, segundo a OECD (2018), mais de 45 países participaram do programa com vistas a aprofundar o debate internacional sobre como recrutar, preparar e manter as pessoas certas na docência.

Entende-se que o trabalho desenvolvido pela OECD imprime mudanças profundas nos países, as quais o TALIS intensifica. Nas agendas individuais examinadas de cada OM se identificou vastas colaborações de entes entre si, o que se vê sendo incrementado por programas como o TALIS e SABER/Teacher.

Para Robertson (2013), a ação dos OM é semelhante à dos aviões militares não tripulados (*drones*). Isso porque os *drones* têm o potencial de se embrenhar em fronteiras nacionais e espaços difíceis de luta militar sem estarem presentes fisicamente e são capazes de 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.

Ball (2014) tem chamado esses novos agenciamentos de redes políticas (*networks policies*) e os depreendidos como um tipo social novo de relações e fluxos, nos quais vozes passam a habitar as narrativas políticas para oportunizar espaços para a circulação de ideias, discursos, dinheiro e pessoas. Corrobora-se com Rikowski (2000, p. 40) quando diz que,

Estas considerações indicam o poder social real dos professores e formadores na sociedade contemporânea. Eles são os guardiões do desenvolvimento da única mercadoria que mantém o capitalismo, ao mesmo tempo em que estão em posição estrutural para subverter o fluxo suave da produção de força de trabalho, inserindo princípios antagônicos à dominação social do capital. Tais princípios incluem justiça social, igualdade e solidariedade para mudanças sociais progressivas. Mais significativamente, os professores estão estruturalmente bem posicionados para aumentar a conscientização e gerar uma política educacional mais ampla para a resistência humana à nossa capitalização; resistência à nossa humanidade sendo reduzida à força de trabalho (ou seja, capital humano). Os professores são perigosos para o capital (*tradução autoral*¹³).

¹³ "These considerations indicate the real social power of teachers and trainers in contemporary society. They are guardians of the development of the one commodity that keeps capitalism going, whilst also being in a structural position to subvert the smooth flow of labour-power production by inserting principles antagonistic to the social domination of capital. Such principles include social justice, equality and solidarity for progressive social change. Most significantly, teachers are structurally well placed to

O que pode ser complementado com a reflexão de que

Este potencial, este poder latente que têm os professores, é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível*. [...] Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação (HILL, 2003, p. 27-28).

Com essas evidências, entende-se, tal como alertam Shiroma e Evangelista (2015) e Shiroma (2016), que se faz imprescindível explicitar o papel imputado aos docentes na promoção do projeto global, problematizando-se as motivações e implicações desse movimento. A performatividade tem sido deferida como uma manifestação chave na hegemonização deste programa, por isso, na continuidade, aprofunda-se seu teor e se desvelam seus efeitos na docência.

1.2 A emergência do conceito da performatividade na obra de Stephen Ball

Desde os anos de 1990, Ball vem apontando que “a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um ‘discurso global de educação’” (BALL, 2017, p. 12, *tradução autoral*¹⁴). Nisso, o autor tem se centrado em compreender os mecanismos e desdobramentos dessa estratégia sobre os espaços escolares, no que a performatividade emerge como categoria de estudo (BALL, 2001, 2002, 2010).

A performatividade é contemplada dentro um novo paradigma de governo público no contexto da globalização e da competitividade, com vistas, centralmente, “à mercantilização do setor público; e [...] à penetração da cultura de consumo em novos espaços geográficos e sociais” (BALL, 1998, p. 132). Para isso, segundo Ball (1998), é evocada a instalação de um conjunto de políticas capaz de reformar sujeitos e relações humanas para promover novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática. São mecanismos envolvendo expressões locais, variações, sutilezas e *nuances* locais (hibridismos) e diferentes graus de aplicação de entusiasmo particular (intensidade), que injetam a globalização em contextos locais,

raise awareness of, and to generate an educational and wider politics for, human resistance to our capitalisation; resistance to our humanity being reduced to labour-power (i.e. human capital). Teachers are dangerous to capital” (RIKOWSKI, 2001, p. 40).

¹⁴ “English education has played a particular role in the development and dissemination of the education ‘global policy speak’” (BALL, 2017, p. 12).

sem destruir tais espaços, mas utilizando as políticas educacionais como meios para representar, explicar e legitimar sistemas de valores e símbolos na esfera do dia a dia, tal qual a escolar.

Na busca de identificar os meios usados para impregnar esse paradigma na educação, Ball (2001) sistematizou um conjunto de políticas que é instalado para celebrar a mercantilização do setor público, como é o caso da educação, baseado em três núcleos centrais apresentados no quadro 2: “a forma do mercado, gestão e performatividade” (p. 105).

Quadro 2 - Tecnologias políticas e bases da reforma em educação.

	Mercado	Gestão	Performatividade
Posições do sujeito	consumidor produtor empreendedor	gestor(es) (gerido) Equipe	o avaliado o que compara
Disciplina	sobrevivência renda maximização	cultura das corporações eficiência/ eficácia	produtividade objetivo a alcançar comparação
Valores	competição institucional interesses	“aquilo que funciona” o performativo	valor dos indivíduos fabricação

Fonte: Ball (2001, p. 105).

Para sistematizar esse quadro foi usado como referência o relatório da OECD (1995), que sugere um pacote de cinco eixos, os quais são resumidos nesta tríade. Ball (2001) explicita que tal material prevê não somente a introdução de novas estruturas e incentivos no setor público, mas a constituição de novas relações subjetivas em um processo claramente orientado para o desempenho. E essas considerações são reforçadas um tempo mais tarde, em um estudo de 2009 no qual Ball (2017) explora publicizações OM, como a OECD, e evidencia uma convergência de paradigmas políticos em âmbito mundial, baseados na lógica da performatividade enquanto categoria política basilar para mudar as práticas, culturas e discursos, orientar as relações, os valores e os métodos desenvolvidos por diferentes países para o trato da função pública e de seus profissionais, a serviço da economia global.

Ball (2001) observa que cada tecnologia tem um papel. Sendo assim, a forma de mercado sujeita o conceito e os propósitos da educação, com relações sociais e processos pedagógicos voltados a promover um “novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores no âmbito de uma civilização comercial” (BALL, 2001, p. 108). A gestão de viés gerencial é essencial para a reforma política e a reengenharia cultural do setor público, conduzindo pedagogias invisíveis de

administração voltadas à qualidade e excelência, e perante formas de controle empresarial de marketing e competição, por meio de “novas formas de vigilância e automonitoramento, como, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (BALL, 2001, p. 109). Disso, aumenta a individualização e se destroem possibilidades solidárias e sindicais ligadas por uma identidade profissional comum, o que altera profundamente o ato do ensino e a subjetividade dos professores.

A performatividade, por seu turno, manifesta-se como uma cultura imprimida pelos terrores de desempenho (de sujeitos individuais ou organizações), os quais dão importância à instabilidade e flexibilidade, às bases de dados, reuniões de avaliação, balanços anuais, relatórios de resultados e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas, etc. Com isso, encorajam-se os sujeitos educacionais, como os professores, a refletir sobre si como empresários do seu eu, buscando acrescer seu valor e aumentar sua produtividade (BALL, 2002).

O uso do termo “tecnologias políticas” por Ball (2002, p. 6) se dá por entender esses mecanismos como “técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder”, isto é, que mais do que mudanças estruturais, pedagógicas e curriculares, refletem sobre valores, relações e subjetividades, transformando, inclusive, a natureza do Estado e da educação. Expressam, então, intervenções variadas que misturam elementos físicos, textuais e morais, com vistas a incutir novos modos de organizar papéis e relações através da combinação de mecanismos específicos e passíveis de serem articulados para condicionar novas sensibilidades e perspectivas sobre o mundo.

Assim, no que diz respeito às tecnologias políticas atualmente em jogo, da forma do mercado, do gerencialismo e da performatividade, seu ímpeto é instituir um novo modelo de organizações e profissionais do setor público, o que tange incentivos, disciplinas, papéis, posições e identidades sobre o que significa ser professor, e se permeia por critérios como metas, responsabilidade combinada com devolução e desregulamentação, concorrência e escolha, liderança, empreendedorismo, remuneração relacionada ao desempenho e à privatização enquanto eixos da educação e do que se valoriza nela, e em nível de seus propósitos. Ou seja, diz respeito a um conjunto de métodos atuantes de forma profunda sobre as práticas, sentidos e subjetividades profissionais. Por isso, nelas

Há uma combinação de *rituais* (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares) que servem para naturalizar os discursos de controle (tais como inspeções, auditorias, formulários para promoção, entrevistas de emprego); e de *rotinas* (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) que endereçam formas de identidade, tratando as pessoas nos termos das identidades dos discursos de performatividade (BALL, 2010, p.39).

É primordial a combinação entre performatividade, forma de mercado e os modos de gestão gerenciais para permear as relações sociais e profissionais e redimensionar o sentido da educação à lógica de mercado. E, para tanto, a performatividade desempenha papel fundante em reconstituir as subjetividades e promover na educação e na sociedade.

1.2.1 Performatividade: estrutura e efeitos sobre os professores e a educação

Conforme Santos (2004b), a exploração da performatividade por Ball aconteceu em um texto de 2001¹⁵. Na língua portuguesa isso ocorreu no texto de Ball de 2002, publicado em Portugal, e no Brasil foram publicadas partes apenas dois anos mais tarde, (BALL, 2004). Percebe-se que Ball vai paulatinamente tencionando a categoria da performatividade até anunciá-la como método central para reformar professores e mudar o significado do ser e estar docente (BALL, 2002; 2010).

O conceito de performatividade utilizado por Ball (2002, 2010) é inspirado em Jean Lyotard (1988), quando esse a tratou em elucubrações desenvolvidas para o Conselho de Universidades de Quebec, no Canadá, em 1979. Centrando-se no contexto universitário para refletir sobre a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas naquele final de século, o autor apontou que tais nações, ao buscarem se tornar mais competitivas, expuseram-se à “otimização da relação global entre os seus *input/output*, ou seja, seu desempenho” (LYOTARD, 1988, p.21), produzindo “nuvens de socialidades sobre matrizes de *input/output*, segundo uma lógica que implica a comensurabilidade dos elementos e a determinabilidade do todo” (p. 16).

Na nota explicativa nº 30, o editor manifesta que “na tradução para o português preferiram-se as palavras desempenho ou eficiência mensurável como tradução de *performativité* e *performatif*” (LYOTARD, 1998, p.18), pois referenciam a mesma noção da performance ótima, usada na teoria de linguagem, e originária das teorias

¹⁵ Santos (2004b) 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.

de sistema da termodinâmica, para exprimir a evolução da relação, sempre calculável, entre *input* (o que entra) e *output* (o que sai), “sustentada pelo princípio de que os sistemas físicos, inclusive o sistema dos sistemas que é o universo, obedecem a regularidades, que por conseguinte sua evolução delinea uma trajetória previsível e dá lugar a funções contínuas ‘normais’” (LYOTARD, 1998, p.101).

No último capítulo, Lyotard (1988) debate sobre “o ensino e sua legitimação pelo desempenho”, e explicita que as convocações da universidade a desempenhar um papel central na melhoria de performances “soam como a hora final da era do Professor” (p.95-96), pois suscitam um tipo de comportamento terrorista, “formado pela imbricação de um emaranhado de classes de enunciados (denotativos, prescritivos, performativos, técnicos, avaliativos etc.) heteromorfos” (p. 117).

De acordo com Ball (2002, 2010), ele expande a perspectiva lyotardiana da performatividade da performance em si mesma como um sistema de medidas, indicadores de signos e jogo de relações. Evoca alguns aspectos da aceção artística de Judith Butler (1990), que a concebe como resposta de encenação performática, mas vai além. Contempla a performatividade no âmbito da política social geral no que concerne ao setor público e à especificidade educacional, como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’” (BALL, 2010, p. 38), para a qual os desempenhos e performances “de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (BALL, 2010, p.38). Isto é, a performance, ou desempenho, é o ponto desencadeador de conjugação de um grupo de táticas para operacionalização da performatividade.

Ball (2015) declara em uma entrevista que seu uso do conceito da performatividade parte da recorrência de sistemas de classificação e numeração na educação, por meio de formas de medir, avaliar e equiparar o desempenho dos sujeitos educacionais, tais que docentes.

Em outra publicação, Ball (2017) resume o sistema de medidas performáticas levado a efeito na educação inglesa para construir o professor para o novo século, apresentando-o na figura 4. Ele é promovido por meio de estratégias altamente prescritivas e responsabilitórias, injetadas com indicadores de desempenho, metas, tabelas de classificação e *rankings*, programas de formação, atreladas a instrumentos de melhoria salarial e incentivo da carreira via bonificações e premiações, enquanto que são ruidosas propostas justas e de valorização igualitária da categoria (BALL, 2017).

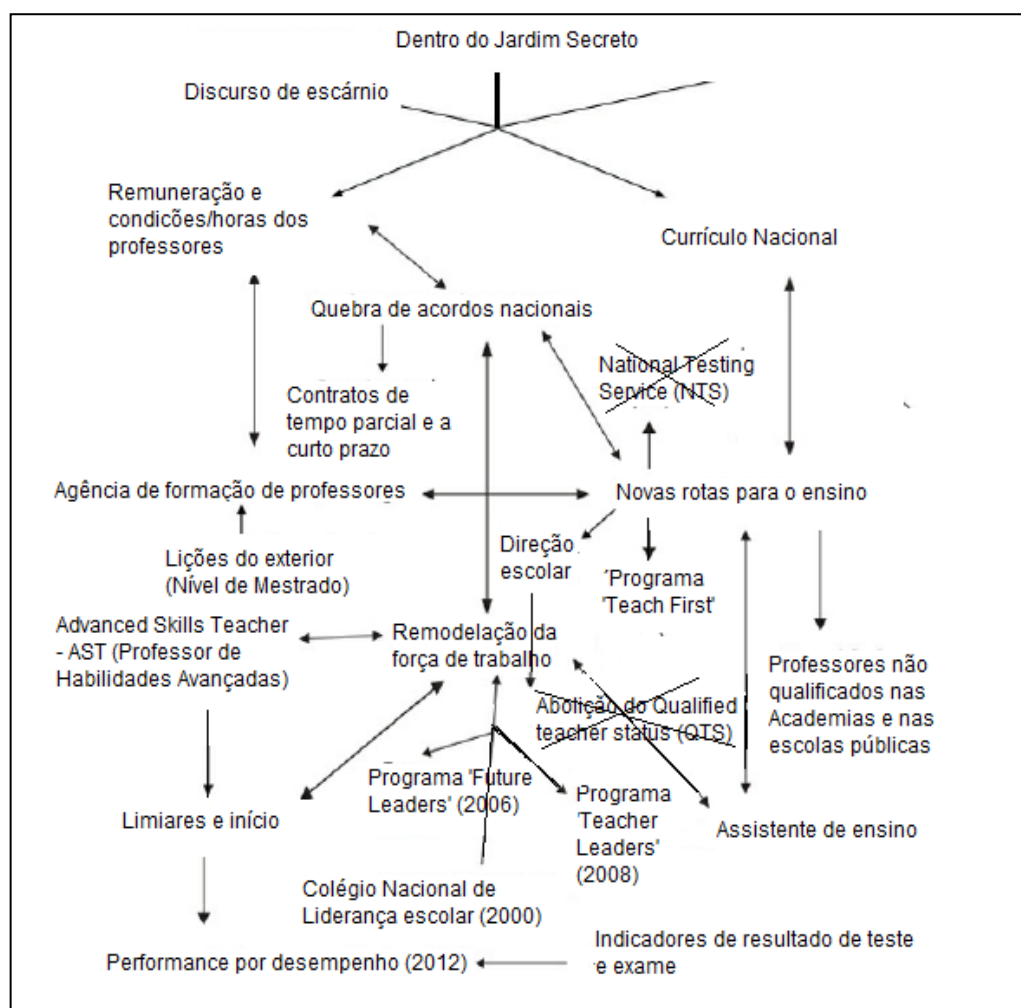


Figura 4 - Uma genealogia do projeto de "modernização" docente na Inglaterra.

Fonte: Adaptado de Ball (2017, p. 41).

Ball (2010, p. 40) identifica que o leque performativo dinamizado no sistema educacional inglês sinaliza a “emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor”. Inundando o cotidiano de uma frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, os docentes são inclinados a atingir sempre e cada vez mais o máximo desempenho, a serem sempre melhores e alcançar a mais alta classificação ou pontos por reconhecimento passíveis de estimular, julgar e classificá-los. No entorno dessa luta por visibilidade e excelência, as práticas pedagógicas se tornam reféns a tais projeções, imputando papéis e subjetividades centradas em eficiência, produtividade e no valor performativo, enquanto o que não se enquadra nessa lógica assume pouca importância.

Em um de seus escritos, ele contextualiza os discursos de alguns professores para mostrar que é evocado um docente “que pode maximizar a sua performance, que pode descartar princípios irrelevantes ou compromissos sociais fora de moda, para

quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática” (BALL, 2012, p. 44-45). Tal colonização satisfaz decisões fixas e externamente impostas e suscita uma prática docente regida “pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado dentro do espetáculo – dentro de performances” (BALL, 2012, p. 1).

Pode-se averiguar que no conjunto desse processo performativo é instituído um modelo de docência esvaziado de função social, ou seja, quanto a uma relação baseada entre quem trabalha e sua profissão; de reflexões morais sobre os sentidos do ofício; da capacidade de diálogo para absorver e aprender com; da combinação entre trocas internas e externas; da particularidade do eu e questões sociopolíticas mais amplas; enfim, de uma concepção na qual o professor não é um sujeito passivo e possa assumir uma posição crítica a respeito de seu trabalho (BALL, 2012).

Para Ball (2002, 2014), a performatividade é uma técnica e prática passível de agir nos espaços locais e abranger as subjetividades, as ações institucionais, o ideário da economia através de um modo de governo que talvez jamais antes tenha existido, em vista das possibilidades que apresenta para permear as complexidades específicas da vida em sala de aula e da administração de sistemas complexos, como a educação. Assim, quando aplicada no processo educacional, funciona a espécie do que Lyotard denomina de controle de contexto, fazendo com que a disciplina do mercado se transforme e legitime como um modelo a ser seguido (BALL, 2010).

Ball (2014) evidencia que a performatividade tem um potencial de agir de fora para dentro e de dentro para fora, os quais se complementam. De um lado, ela age de dentro para fora para construir uma nova cultura que instile orgulho e amor ao produto e uma crença na qualidade do serviço. De outro, atua de fora para dentro para engendrar sentimentos individuais de culpa, vergonha e inveja sobre a dimensão emocional (*status*) individual e coletiva das pessoas. Esses mecanismos possibilitam a racionalização e a objetivação dos processos escolares ao serem articulados a instrumentos de avaliação, classificação e competição dentro e entre grupos.

O uso de comparações e julgamentos permite modos de administração dos sujeitos e suas práticas que são praticamente invisíveis, sendo tanto individualizantes quanto totalizantes, produzindo docilidade ativa e produtividade sem profundidade. Isso convida e incita as pessoas a se tornarem mais efetivas, focadas em si mesmas, a buscarem ser sempre melhores e a se sentirem culpadas e inadequadas se assim não forem, o que, conseqüentemente dissemina um conjunto de incertezas e dúvidas constantes sobre a estabilidade e os fins do seu trabalho. Grosso modo, isso torna “o

indivíduo uma empresa, [...] uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos” (BALL, 2014, p.67).

Em síntese, para Ball (2005), a lógica performativa busca ser uma linguagem aos professores, ao fornecer maneiras de descrever o que e como fazer. À medida que o trabalho docente é reduzido a resultados, níveis de desempenho e sinais de qualidade, as práticas docentes se tornam frágeis e fugazes, e a mudança se torna inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos são vinculados a desempenhos que são publicizados e preveem prêmios e ganhos salariais.

O resultado é que muitos profissionais se tornam irreconhecíveis para si mesmos no que tange ao papel social da sua profissão. Sentimentos de incompletude e a ideia de que o indivíduo é dispensável e suscetível de ser substituído por outro se não atingir o que é esperado eclodem e minam suas percepções profissionais, no seio de um ambiente empresarial que prima pela lógica do *marketing* e da concorrência.

Pouco a pouco, reflexões de caráter ético vão se tornando obsoletas num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento, com valor (financeiro) substituindo valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor, destaca Ball (2004). Nisso, as instituições públicas são encorajadas a “se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117), tendo uma profunda alteração do sentido do ato educativo e dos papéis dos sujeitos educacionais.

No quadro 3 se resumem os principais indicadores apreendidos como característicos da performatividade e que, em síntese, fazem com que os “complexos processos humano e social [sejam] mais e mais reduzidos a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (BALL, 2005, p.549).

Esse processo tem consequências na totalidade educativa, pois,

Há um grau de empobrecimento nisso, em qual chegamos a pensar sobre nós mesmos simplesmente como medidas de desempenhos [...]. Em certo sentido, significa que somos menos que seres humanos, pois se fortalece uma tendência de valorização dos sujeitos, como no caso da educação, em termos de produtividade, e não enquanto seres humanos completos com uma variedade de qualidades, como se a formação de sujeitos e subjetividade fosse simplesmente um tema técnico, e não complexo. [...] O problema está na fixação com o desempenho como padrões e como qualidade ao qual a nossa atenção está completamente voltada aos resultados e aos números. Temos perdido de vista os verdadeiros propósitos da educação. A discussão e o debate em torno da educação têm sido sequestrados pelo número.

Quando descuidamos o que o número e o que ele supõe que representa, o problema está em quando começamos a valorizar o que pode ser medido no lugar do que é valioso (BALL, 2015, s.p.).

Quadro 3 - Síntese do conceito e das características da performatividade.

Conceito e definição	Conceito retirado de Jean Lyotard (1984), que a concebeu como uma cultura de otimização da performance pela maximização daquilo que sai (<i>output</i> - benefícios) e minimização daquilo que entra (<i>input</i> - custos). Ball, todavia, move-se para além dessa perspectiva, exprimindo-a como tecnologia, cultura e método de regulação de desempenhos. O desempenho é expresso pelas performances como medidas de resultado, de significado da qualidade e do valor de um indivíduo ou organização.
Função enquanto tecnologia política	Sistema de gestão das subjetividades, criando meios para controlar as funções e ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e à distância e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas.
Mecanismos de disseminação	Base de dados, reuniões de avaliação, balanços de análise anual, elaboração de relatórios, construção de informações e indicadores de desempenho, publicação periódica de resultados, candidaturas à promoção, inspeções e análise dos pares, além de realizações e materiais institucionais de caráter promocional e/ou outros elementos que visam nomear, diferenciar e classificar, em sentido de estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.
Efeitos de primeira ordem (mudanças observáveis na prática escolar)	Restringe as possibilidades de ação docente, prescrevendo formas de ser e vir a ser, que na educação dirigem a formas de pensar e agir pedagogicamente relacionadas ao desempenho e tudo aquilo que promova a melhoria dos resultados.
Efeitos de segunda ordem (padrões de democratização e justiça social)	“Mercantilização do profissional público” (BALL, 2014, p. 68), pela modificação da forma, compromissos e valores pelos quais os docentes experienciam o seu trabalho e as satisfações que obtêm a partir dele, o que implica nas relações profissionais e também interpessoais estabelecidas por esses sujeitos, bem como nas concepções sobre o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De tal modo, com base nos apontamentos de Ball (2014), considera-se que a performatividade tem efeitos de dois níveis,

O efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato. Um efeito de segunda ordem é que, para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experienciam o seu trabalho e as satisfações que eles obtêm a partir dele – o seu sentido de propósito moral e de responsabilidade para com os seus alunos é distorcido. A prática pode vir a ser experienciada como inautêntica e alienante. Compromissos são sacrificados pela impressão. A força e a lógica bruta de desempenho são difíceis de evitar. Evitá-las, em certo sentido pelo menos, significa desapontar a nós mesmos, aos nossos colegas e à nossa instituição. Há um conjunto específico de habilidades a serem adquiridas nessa situação – habilidades de apresentação e de presunção, fazendo o máximo de nós mesmos e fazendo de nós mesmos um espetáculo. Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornamos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público (BALL, 2014, p. 67-68).

Assim sendo, nota-se que a performatividade possui uma grande expressividade como mecanismo, no contexto das políticas públicas educacionais vigentes, para construir e orientar o trabalho docente na escola.

1.2.2 Mapeamento dos estudos sobre a performatividade e o trabalho docente escolar no país e internacionalmente

De modo geral, observa-se que a obra de Ball possui um rol amplo de produções, especialmente em língua inglesa, dentre artigos, livros e capítulos, conforme destacam Mainardes e Stremel (2015).

E verifica-se que a concepção de performatividade tem tido grande disseminação ao redor do mundo e no Brasil em políticas educacionais voltadas a escolas e professores, conforme mapeamento realizado para os fins desta pesquisa.

O levantamento buscou mapear o campo de estudo nacional e internacional sobre o tema da performatividade e do trabalho docente na escola, com a finalidade de compreender as principais problematizações e limitações sobre o assunto.

O levantamento dos estudos internacionais foi feito em 2019 e buscou contemplar diferentes realidades, totalizando 18 publicações encontradas (Apêndice B) e distribuídas em 11 diferentes países e 04 continentes. A ferramenta principal de busca foi a plataforma *Taylor & Francis Group*, que aglutina publicações acadêmicas internacionais¹⁶. Da procura inicial na plataforma retornaram 190 artigos do termo *performativity* e 181 ao articulá-lo à palavra *teacher*. Desse total, após especificar o exame aos escritos que se concentrassem na escola e tangenciassem diferentes realidades, dentre países e regiões do globo, foram selecionadas 11 investigações, todas elas em Língua Inglesa, e 09 das quais publicadas no *Journal of education policy*, editado por Ball. Outra ferramenta para ampliação do mapeamento foi o *Google Scholar*, o que gerou 07 outras publicações, sendo a grande parte delas publicada em língua portuguesa e em revistas científicas brasileiras.

Em seu diagnóstico, Normand (2008) evidencia que em que pese serem apuradas diversas trajetórias adotadas por um sistema nacional para conduzir a educação, observa-se uma tendência recorrente de expor os professores a pressões

¹⁶ Página institucional disponível em: <<https://www.tandfonline.com>>.

por desempenho. Lima (2011), ao analisar a promoção das políticas performativas, exprime que são produzidos efeitos diversos sobre a profissão docente, 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 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. 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, Mainardes e Stremel (2015) apontam que a obra de Ball tem tido crescente espaço, com 26 publicações em língua portuguesa, divididas em três palestras com transmissão, quatro entrevistas, e 19 textos (cinco capítulos de livros, três livros completos e 11 artigos), além de um texto publicado em Portugal.

Do cotejamento destes 26 materiais em português se percebeu o espaço destacado da performatividade em 08 deles (BALL, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010, 2013, 2014), inclusive, com 04 explicitando-a em seus títulos, assim como também no destaque dado ao conceito na entrevista concedida por Ball a Santos (2004b). No apêndice A se apresenta um organograma das produções de Ball que contemplam a performatividade em língua portuguesa. Além disso, acresceu-se a esse levantamento duas obras em inglês (BALL, 2013; 2017) e uma entrevista em espanhol (BALL, 2015).

Ao analisarem a disseminação das ideias de Ball no Brasil Mainardes e Stremel (2015) encontraram um total de 147 documentos, sendo 13 capítulos de livros, 50 artigos e 84 estudos de pós-graduação – 30 teses e 53 dissertações.

No mapeamento efetivado sobre a performatividade e o trabalho docente escolar se procurou pesquisas produzidas em cursos de Pós-Graduação, publicações em revistas científicas e eventos da área, totalizando-se 22 trabalhos encontrados.

Para o levantamento das pesquisas em cursos de Pós-Graduação do país foram buscados os resumos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa foi feita entre os meses de novembro e dezembro de 2016 e, ao procurar as palavras-chaves "trabalho docente", "políticas

educacionais", "escola", resultaram 72 trabalhos. Já ao refinar a busca às palavras-chaves "performatividade" e "políticas educacionais" foram identificadas 12 pesquisas. E quando foram inseridos os descritores "trabalho docente" e "performatividade", 08 estudos. Além disso, quando se buscou os unitermos "gerencialismo" e "trabalho docente", sem anunciar a performatividade no título, nas palavras-chaves ou no resumo, localizaram-se 11 investigações. Pela lapidação desses achados iniciais, buscando identificar proximidades com a temática pesquisada, foram selecionadas 31 produções.

Na sequência, ao aprofundar a leitura destes 31 trabalhos chegou-se, então, a 10 pesquisas (Apêndice C), pelo fato de aprofundarem o debate da performatividade e se deterem na questão do trabalho docente escolar. Ao cotejar estas 10 investigações, observou-se 02 delas apresentando a performatividade ainda no título (BARCELLOS, 2013; GODOY, 2012), 01 nas palavras-chave (RODRIGUES, 2010) e as demais 07, no resumo. Identificou-se também que a grande maioria dos estudos, 09 deles, constituiu-se de estudo empírico e apenas 01 se centrou em fontes documentais. Também foi possível depreender que 05 se centralizaram em investigar o contexto mais geral e outras 05 buscaram abordar o tema da performatividade e do trabalho docente em uma política ou programa específico.

Outras características importantes identificadas nessas investigações foram o fato de todas terem sido produzidas entre 2010 e 2015, tendo sido 05 finalizadas em 2013, o que evidenciou o quanto se trata de um tema em tônica recente. Chamou à atenção, ainda, a diversidade de regiões, do Sul ao Norte do país, em que foram desveladas, elucidando sua abrangência. Ressaltou-se também o dado de a maioria dos estudos ter sido produzida em instituições públicas, em cursos de Educação, sendo metade desenvolvida em cursos de Mestrado, e metade em cursos de Doutorado.

Em um segundo momento, quando se aprofundou a leitura da versão completa destas 10 pesquisas com a pretensão de verificar o espaço da performatividade e o trato dado a ela em nível conceitual e empírico, identificou-se apenas três– duas teses e uma dissertação – apresentando um debate aprofundado sobre esse conceito e com objeto na realidade empírica do trabalho docente (DAMASCENO, 2010; BARCELLOS, 2013; PEDRINHO, 2013), tal como propõe esta tese.

Detalhadamente, cada qual desses três estudos apresentou a presença da performatividade na prática docente escolar articulada a políticas horizontais e

claramente diretivas, voltadas ao foco no desempenho, a resultados e bonificações (BARCELLOS, 2013). Nisso, ficaram evidentes medidas híbridas, misturando elementos críticos e emancipatórios a orientações econômicas e mercantis, apoiadas em critérios de competitividade e individualidade, e um tipo de autonomia marcada por fatores de responsabilização (*accountability*), reestruturação de planos de carreira e salários docentes (DAMASCENO, 2010). E também transpareceu a disseminação de traços performativos entre futuros professores e professores formadores de professores, como contextualizado pela pesquisa de Pedrinho (2013).

No que tange ao mapeamento das publicações em revistas científicas e eventos, usou-se o site *Google scholar*. Quanto a publicações e eventos, se estabeleceram como critérios de seleção trabalhos que tivessem sido publicados em anais e com o grau acadêmico de autores com, no mínimo, Mestrado. Também se realizou uma busca específica nos anais da ANPED e ANPAE e suas sessões regionais e estaduais, e em reuniões nacionais e internacionais da REDESTRADO, do que resultou um total de 06 trabalhos (Apêndice C). Contudo, pela análise desses textos, depreendeu-se que a maioria dos trabalhos mencionava a performatividade e o trabalho docente escolar, mas não apresentava um aprofundamento substancial do assunto.

Quanto a produções em periódicos, encontraram-se 02 dossiês (Apêndice C), ambos anunciando a pretensão de superar a escassez de publicações sobre o trabalho docente no âmbito das políticas educacionais no país. É preciso ressaltar que a obra de Icle (2010) foi apresentada seis anos mais tarde ao dossiê elaborado por Pino et al. (2004). Entretanto, segundo o editor daquela obra, ainda se fazia importante explorar a categoria da performatividade, haja vista que “não é por outro motivo senão pela raridade de pesquisas na interface Educação-Performance que os representantes brasileiros desta seção são poucos, em comparação com seus colegas estrangeiros” (ICLE, 2010, p. 20).

Outro ponto sobre essas duas coletâneas é que há obras de Ball (2004, 2010), já exploradas previamente aqui, e que deixam claro como esse pesquisador é referência no assunto. A coletânea de Pino et al. (2004) traz também uma produção de destaque sobre o tema, elaborada por Santos (2004a), a qual se detectou como sendo uma das primeiras abordagens da questão por um pesquisador brasileiro.

Nesse escrito, Santos (2004a) apresenta um esforço teórico em que busca problematizar repercussões das políticas de educação sobre os professores. Constatada

uma série de novas iniciativas alicerçadas na cultura de desempenho, e que ela usa como sinônimo da performatividade e, assim, apresenta ora um e ora o outro termo. Grosso modo, é explanada a atmosfera instaurada por essa lógica, e que vai paulatinamente redefinindo as formas de trabalho e as relações docentes cotidianas, forjando um modelo profissional que sutilmente instila “nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições” (SANTOS, 2004a, p. 1153). Essa pesquisadora relata que uma vez imbuídos de atingir resultados cada vez melhores e a qualquer custo, problemas de saúde e índices de *stress* entre os professores se intensificam porque eles passam a se sentir culpados pelas falhas no processo escolar, avaliando-se continuamente pelo que lhes foi imposto e por ventura não atingiram, atribuindo a incapacidade pessoal e profissional a si próprios.

Identificaram-se ainda outras três publicações em periódicos, das quais duas exploraram a performatividade como eixo central para depreender elementos na realidade material do trabalho docente escolar (AMARO, 2014; IVO, HYPÓLITO, 2015) e outra examinou seus impactos no conjunto de medidas de gestão, currículo e trabalho docente (HYPÓLITO, 2011).

Hypólito (2011) assinala interpelações das formas políticas centradas no desempenho sobre os sujeitos, escolas e professores, o que para ele são fortemente promovidas pela operação da performatividade no cotidiano curricular, administrativo e pedagógico, através de um modo, em grande medida, silencioso e quase invisível de regulação educativa. São vastos os efeitos apontados, especificamente sobre a precarização e intensificação dos trabalhadores docentes, que passam a se sentir responsabilizados e culpados pelo seu desempenho, medidos e avaliados externamente sobre seu trabalho, impelidos a obter formação e alternativas para melhorar sua prática que não tenham esse foco, tudo como se não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino qualificar a educação (HYPÓLITO, 2011).

A pesquisa de Amaro (2014) estudou duas escolas públicas cariocas a fim de identificar reflexos dos resultados dos testes estandardizados e do IDEB sobre a prática docente. Tematiza, através disso, desdobramentos em nível de (im)potências regulatórias/emancipatórias dessas proposições, apontando a força da performatividade e de seus efeitos sobre a docência, em vista do

[...] não reconhecimento dos docentes como pensadores e participantes das decisões relativas à organização escolar, ao currículo, às práticas pedagógicas e, naturalmente, à avaliação pode tornar-se um obstáculo para alcançar os objetivos. Toda e qualquer ação e/ou política tem maior potencialidade se integrada à instituição de forma coparticipativa, corresponsável, coletiva e em um clima de confiança e pertencimento (AMARO, 2014, p.121).

Já Ivo e Hypólito (2015), analisaram efeitos sobre o trabalho docente em duas escolas municipais, de porte médio, no interior do RS, no cerne de uma gestão educacional com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e políticas de avaliação. Os dados coletados, obtidos através de entrevistas com membros da equipe administrativa e pedagógica da secretaria de educação e professores membros das gestões escolares, apontaram a alta influência de uma série de políticas educativas balizadas por índices, com ênfase nos resultados, na produtividade e na responsabilização sobre as práticas cotidianas escolares.

Ivo e Hypólito (2015) refletem sobre o teor das políticas orientadas estritamente por resultados como critérios de qualidade e centrados nos desempenhos de alunos e professores, distanciando-se de preocupações mais amplas com a qualidade educacional. Em suas conclusões, apontam efeitos sobre o trabalho docente, pela construção de uma forma de pensar docente em que estes se sentiam responsabilizados pelos resultados e pela qualidade do ensino, sendo permeados por sentimentos de culpabilização, individualização, competitividade e produtividade, a partir dos quais verdadeiros terrores da performatividade tornavam-se recorrentes.

Pela lapidação dos resumos dos 18 estudos internacionais e 22 trabalhos nacionais – 10 pesquisas de pós-graduação, 6 publicações em eventos, 4 em periódicos e os 02 textos iniciais dos dossiês — elaborou-se o quadro 4.

Quadro 4 - Síntese dos principais temas nas publicações nacionais e internacionais sobre a performatividade e o trabalho docente.

Tema	Internacional	Nacional
Avaliações/Testes/Certificação docente	14	10
Resultados/metas/índices/ <i>ranking</i>	8	8
Responsabilização (<i>Accountability</i>)	6	8
Desempenho	3	7
Controle/autonomia	5	7
Competitividade	2	5
Plano de carreira/prêmios/bonificações/mérito	3	8
Condições de trabalho/intensificação/sobrecarga	4	5
Currículo	1	2
Programas de formação docente	2	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em tal quadro são listadas 10 grandes categorias construídas a partir dos termos mais recorrentes sobre a performatividade e o trabalho docente na escola. Para a categorização, agruparam-se aquelas palavras com proximidade. E para a quantificação delas nas categorias, reconheceu-se a importância de apresentar os diversos indicadores que contemplassem elementos performativos, considerando-se a possibilidade de mais de um tópico ser abordado em um mesmo trabalho.

Ao final do mapeamento realizado, foi possível constatar que da busca articulada dos termos docência e performatividade ou, ainda, da docência e gerencialismo, emergiu uma boa quantidade de pesquisas. Porém, na exploração desses materiais se viu que a docência, em que pese ser contemplada em muitos estudos, muitas vezes aparece tratada como temática mais geral e vinculada à análise de outros elementos do cotidiano escolar, como gestão e currículo.

No caso da performatividade, foi possível depreender que tem sido tematizada crescentemente nas pesquisas nacionais, contudo, seu trato aparecendo de forma superficial. Notou-se, também, pouca quantidade de trabalhos empíricos imbuídos de entender efeitos da performatividade, ou seja, na relação entre os contextos macro-micro/globo-local, além de uma escassez de produções pautando alternativas contra-hegemônicas ao modelo disseminado pela lógica performativa. Fatores esses que justificam o enfoque e as direções assumidas nesta tese.

1.3 Definições investigativas

Esta pesquisa tem a proposta de investigar os efeitos da performatividade sobre o trabalho docente na escola pública, no contexto das políticas educacionais. Para tal, organizou-se a matriz investigativa no quadro 5 para orientar o estudo.

Como tese de pesquisa se compreende que as características e os efeitos tais que os evocados pela performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, confirmam um modelo de docente performativo, repercutindo no projeto educacional na/da escola pública, e, em consequência, de sociedade. Especialmente considerando-se que os elementos constitutivos da performatividade se coadunam à lógica de mercado e às necessidades econômico-produtivas, o que reduz as possibilidades de um modelo de docência, de escola e educação socialmente referenciados por critérios de igualdade, justiça e democratização.

Quadro 5 - Matriz orientadora da pesquisa.

Etapas da pesquisa	Unidade Investigativa	Questões norteadoras	Base de apreensão de dados
1ª: Caracterização das políticas educacionais voltadas ao trabalho docente na rede pública de Ensino Médio.	Unidade 1: As políticas educacionais para o trabalho docente na escola pública de Ensino Médio	Quais as características das políticas educacionais para o trabalho docente na rede pública de Ensino médio? Sob que bases, premissas e justificativas são definidas as políticas educativas direcionadas ao trabalho docente no Ensino Médio, a última fase da educação básica pública brasileira?	Documentos políticos educacionais oficiais, notícias e censos escolares nacionais, estaduais e institucionais das escolas investigadas.
2ª: Investigação da presença da performatividade no trabalho de docentes do Ensino Médio em escolas da rede pública estadual de Pelotas/RS.	Unidade 2: O trabalho docente na rede pública estadual de Ensino Médio do RS. Unidade 3: A presença da performatividade no trabalho docente escolar.	Quais critérios (formação para o trabalho; preparação para o ensino superior, etc.) embasam as práticas desenvolvidas pelos docentes escolares no Ensino Médio? Qual é o projeto de educação e escola (em nível de valores e objetivos) pretendido pelos docentes escolares? Desenvolvem suas práticas focando determinados conteúdos; certo modelo de ensino; preparação para o vestibular e provas externas; trabalho capacidades e habilidades profissionais, ou que caminho seguem e quais propósitos os subsidiam? Quais as possibilidades de intervenção dos docentes nos rumos do projeto político-pedagógico da escola? Há autonomia? Quais são estes espaços?	Observações do cotidiano escolar e realização de conversas informais em duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Pelotas/RS; Entrevistas semiestruturadas com docentes, e gestores (direção e supervisão escolar) das escolas.
3ª: Análise das características observadas sobre a performatividade e de seus efeitos sobre o trabalho docente na escola pública de Ensino Médio.	Unidade 4: Efeitos da performatividade no trabalho docente na escola pública de Ensino Médio. Unidade 5: Reflexos das políticas educacionais, em curso na realidade escolar, sobre o trabalho docente e a escola pública.	Em que medida se identifica princípios da lógica performativa no trabalho docente na rede pública estadual de Ensino Médio? Quê efeitos se podem aferir sobre o trabalho docente e a escola pública de Ensino Médio no Estado do RS?	Cotejamento dos dados levantados nas etapas anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

1.3.1 Objetivos de pesquisa

Como objetivo geral da tese se estabeleceu: *Investigar os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública.*

Já os objetivos específicos foram alinhavados em três pontos:

- Expressar as aproximações entre o contexto global e as questões locais, no liame das políticas educacionais em vigência, na educação pública e no trabalho docente escolar;
- Analisar a trajetória das políticas educacionais a partir do cenário envolvendo a escola e os professores de Ensino Médio na rede pública estadual do Estado do RS;
- Investigar as características e os efeitos da performatividade, no contexto político-educacional, sobre o trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio na cidade de Pelotas/RS.

1.4 Pressupostos teórico-metodológicos

Esta investigação se ancora teórica e metodologicamente na linha da sociologia crítica de educação, assumindo como pressuposto que o trabalho docente é uma esfera de materialização das políticas educacionais (KUENZER, 2011; OLIVEIRA, 2004), sendo assim permeado por embates e relações de poder que produzem efeitos na vida social e que, por isso, precisam ser não apenas compreendidos, mas também enfrentados (APPLE, 2017).

Para os fins deste estudo, subsidiou-se na corrente sociológica crítica educacional de cunho macro-micro, fortalecida a partir da década de 1990, e que pode ser considerada como um esforço de articulação entre questões globais e locais, ou ainda todo e parte, contexto e realidade, tendo como busca máxima refletir acerca de desafios, contradições, confrontos e resistências no que tange ao ato educativo e sua função social (BALL, 1993; SANTOS, 2003; MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES; ALFERES, 2014; OZGA, 2006; POWER, 2006).

Nesses termos, a obra do pesquisador inglês Stephen Ball foi uma das principais bases¹⁷. Suas pesquisas se filiam ao *Centre for Critical Education Policy*

¹⁷ Nascido em 1950, na zona metropolitana de Londres, Ball realizou sua formação profissional na área sociológica, da graduação à pós-graduação em duas Universidades da região, Essex e Sussex. Nessa

Studies, em português Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais, do qual Ball é, inclusive, um dos líderes. Para esse grupo, o termo crítico não se trata de um termo despretensioso, sinalizando um compromisso específico em “interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para a realização da justiça social” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Em sua especificidade, as investigações de Ball são de mote etnográfico e nelas são priorizados pequenos tópicos, amostras e grupos, tais que a “performatividade, as mudanças discursivas no contexto educacional e escolar, e o impacto das reformas sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303). A proposta é a de relacionar a realidade educacional ao contexto macrossocial, a fim de desvelar os discursos produzidos na realidade escolar e suas consequências (BALL, 2006; 2011).

Ball (1993) parte da compreensão de que o texto físico de uma política que chega à escola não surge de repente e do nada, em um vácuo social ou institucional. Como ele mesmo assinala em uma entrevista, a política é como o processo de atuação: “quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 504). E nesse processo de atuação os professores ocupam o lugar de protagonistas, sendo interpretadores e tradutores ativos. Quer seja, são sujeitos os quais, continuamente, “estão construindo significados, sendo influentes, contestando, construindo respostas, lidando com contradições, experimentando representações de políticas” (BALL, 1993, p.14, *tradução autoral*¹⁸).

Considera-se, portanto, que as políticas educacionais possuem uma capacidade de força e vida própria, na medida em que vozes são redistribuídas e uma pluralidade de leituras pode ser feita. Isto é, a política educacional se expressa como um processo “de luta por sentido” (BALL, 2006, p. 22), com uma resposta devendo

última iniciou sua carreira no curso de Educação e trabalhou por dez anos, quando em 1985 se transferiu para a King's College em Londres e passou a aprofundar as questões político-educacionais. Foi durante esse tempo que ocupou o cargo de Diretor do Centro de Pesquisas em Políticas Públicas e se tornou editor chefe do *Journal of Policy Education*, cargo que ainda hoje mantém. As titulações pelo Instituto de Educação (IE da Universidade de Londres - UL), da cátedra *Karl Menheihen*, que ocupou de 2001 e 2015, e mais recentemente de *Distinguished Service Professor of Sociology of Education* são expressões da validade de sua obra.

¹⁸ “Actors are making meaning, being influential, contesting, constructing responses, dealing with contradictions, attempting representations of policy. Much of this stuff of policy can be engaged with by a realist analysis in the different contexts of policy” (BALL, 1993, p.14).

ser agregada no bojo de uma diversidade de expectativas, comprometer, entendimentos, capacidades, recursos, limitações, textos e práticas.

Segundo Bernstein¹⁹, teórico da sociologia e um dos principais influenciadores dos estudos de Ball, o discurso pedagógico, até se consolidar na escola, passa por vários contextos, reinterpretações e mudanças no seu significado, por meio dos quais “seletivamente apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 43). No transcorrer desse movimento, por vezes, “apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes”, o que pode gerar distorções, dependendo de como “este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições sob as quais o processo de ensino e aprendizado é efetivado” (SANTOS, 2003, p. 23).

Assumir a política educacional como discurso diz respeito a elucubrar uma arena de luta por significados que vai muito além do que simplesmente parecem ser ou do que se vê em sua superfície, envolvendo uma interdependência de fatores que não são de modo algum nem fenômeno harmônico nem neutro. Conforme defende Ball (1993), as políticas exercem poder ao operarem a construção de discursos que criam possibilidades de pensamentos, de práticas e concepções, com palavras sendo ordenadas e combinadas, ou mesmo excluídas e silenciadas, de modos particulares.

Nessa linha,

Discursos são sobre o que pode ser dito, e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. [...] Nós não falamos um discurso, ele nos fala. Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, nós somos falados por políticas, nós ocupamos posições construídas para nós dentro das políticas (BALL, 1993, p. 14, *tradução autoral*²⁰).

¹⁹Bernstein nasceu na zona central londrina nos anos 1920. Lecionou por toda sua vida na mesma instituição em que realizou sua formação profissional da Graduação em Ciências Sociais à Pós-Graduação em Linguísticas. Precedeu Stephen Ball na cátedra *Karl Mannheim* do Instituto de Educação da Universidade de Londres, ocupando a cadeira entre 1970 até 2001. Sua obra contribuiu sumariamente para a área da Sociologia Crítica da Educação.

²⁰ “Discourses are ‘practices that systematically form the objects of which they speak [...] Discourses are not about objects; they do not identify objects [...]. Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use of propositions and words. Thus, certain possibilities for thought are constructed. Words are ordered and combined in particular ways and other combinations are displaced or excluded [...]. We do not speak a discourse, it speaks us. We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not ‘know’ what we say, we ‘are’ what

Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 98-99), “discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologia. Colaboram para ressignificar conceitos, oferecem interpretações, orientam práticas, norteiam reflexões dos homens sobre si mesmos e a realidade”.

Logo,

Se entendermos discurso como expressão e diretriz de práticas sociais, indagamos: como seriam eles capazes de transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais? Como chegam a alterar a cultura das organizações escolares, as práticas e relações sociais que se travam em seu interior? E como poderemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política? (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 430).

Assim sendo, entende-se ser preciso investigar os processos concomitantes, quanto aos graus e movimentos, de luta, conflito e comprometimento, às manobras e mudanças de percurso cercando a vida escolar e a materialização política.

Bernstein, através de “um modelo teórico e metodológico em que a teoria orienta o empírico e este modifica e amplia a teoria em uma permanente relação dialética²¹” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33), se preocupou em compreender as identidades sociais produzidas no contexto da escola inglesa. Acabou por identificar o que chamou de um modelo de desempenho, evocado da esfera empresarial enquanto proposta educativa para construir um projeto de formação para o século XXI, iniciado em 1960 e centrado em princípios típicos do mercado, da ideia de baixo custo, com foco em resultados e desempenhos, na promoção de avaliações em larga escala e construídas externamente às escolas, combinando formas de controle explícito e implícito e modos de autonomia regulada (BERNSTEIN, 2003).

Constatando a influência das reformas educacionais baseadas nas questões econômico-produtivas na Inglaterra, Ball (1995, 2004, 2011) as tem depreendido como estratégias de mercantilização e privatização educacional. Nesse horizonte, aponta que “o mercado não é neutro. Ele presume certas habilidades, competências e possibilidades” (BALL, 1995, p. 202), o que implica em processos pedagógicos

we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies” (BALL, 1993, p. 14).

²¹Os estudos bernstenianos se embasavam na linha da sociologia estruturalista e em influências durkheimiana, weberiana, marxista e interacionista em busca de objetividade, coerência, rigor e verdade para depreender a especificidade do processo educacional e seus desdobramentos em relação aos demais e à totalidade social por meio do apoio das grandes teorias (MAINARDES; STREMEL, 2010).

diferenciados e, por vezes, inclusive desiguais, em vista de benefícios e valorização de certos grupos em detrimento de outros.

Diante de tais premissas, defende-se que para estudar o trabalho docente na escola se faz preciso considerar analiticamente os discursos produzidos e suas consequências, sem perder de vista o movimento real permeando-o. Suscita em refletir a respeito do Estado como um ponto importante nesse diagrama de poder, identificando-se os diferentes espaços da construção do discurso pedagógico permeando a cena política e a produção dos sentidos educacionais (BALL, 1993).

Contudo, em conformidade ao parecer de Ozga (2006), as políticas educacionais, ainda que envolvam o Estado, não são estáticas e prontas, expressam-se como “um processo mais do que um produto, envolvendo negociações, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos directamente na elaboração oficial de legislação” (p. 20). Assim sendo, assume-se o Estado tal que na mesma visão apontada por Dale (2010, p. 1117), como “um *explanandum*, o que deve ser explicado”, a fim de buscar explicar “mais os porquês da política educativa e menos as descrições dos processos” (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 404).

Como orientação metodológica esta pesquisa se subsidiou da proposta da abordagem do ciclo de políticas, organizada por Ball e Richard Bowe inicialmente em 1992, depois aprofundada em 1994, e representada, conforme a figura 5, por três grandes contextos: o contexto da influência e estratégia política; o contexto da produção do texto; e o contexto da prática escolar e seus efeitos.

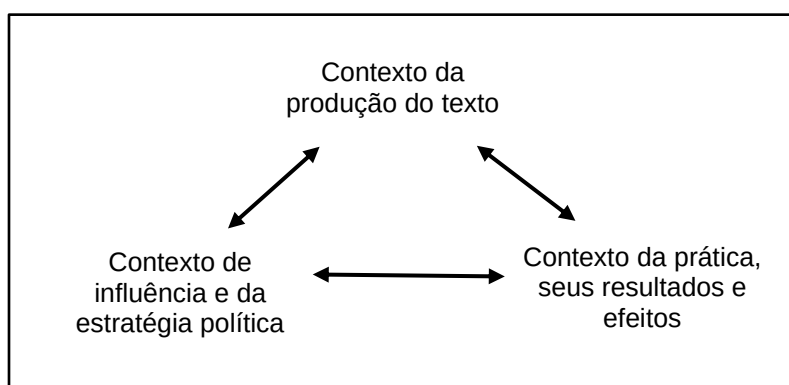


Figura 5 - Abordagem do ciclo de políticas.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ball (1993) explicita que cada um desses contextos possui especificidades que devem ser consideradas na análise política. Entretanto, a ideia cíclica propõe considerar fluxos e permeabilidades sem sentido simples ou linear. O interesse é

focalizar a construção dos discursos políticos e os espaços de interpretação dos sujeitos educacionais, aluindo “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para a sistematização da abordagem do ciclo de políticas, seus idealizadores sugerem uma ordem que parte do contexto macrossocial e realiza o mapeamento do contexto de influência e estratégia política, seguido pelo contexto de produção do texto político e culminando no contexto microescolar da prática e nos seus efeitos.

De tal modo, o capítulo I desta tese, já desvelado até aqui, teve o propósito de elucidar o contexto de influências e estratégias políticas envolvendo o trabalho docente, mostrando que a partir da concepção de governança, OMs têm promovido agendas globais para orientar a educação (DALE, 2014) e, em consequência, também, para os professores (ROBERTSON, 2012; 2013; SHIROMA, 2016).

Pela contextualização do campo de influência e estratégia se pode observar como os discursos políticos são construídos e legitimados na educação, com grupos de interesse, redes de ação, sujeitos individuais e coletivos, entre outros, disputando a definição das finalidades e dos significados educacionais, em conformidade ao que apontam pesquisas mais recentes de Ball (2014). É possível compreender as múltiplas agendas e inferências por grupos de poder, partidos políticos, do governo e do processo legislativo, comissões e movimentos representativos. Como diz Mainardes (2006) é “nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio, e outras vezes, é desafiado” (p.51).

O seguinte contexto, da produção do texto, por sua vez, embasou o Capítulo II. Nele se buscou analisar as políticas educacionais dirigidas à escola e aos professores internacionalmente e, sobretudo, no país.

Segundo Mainardes (2006), nesse momento são considerados todos os documentos e materiais que sustentam a política de fato, como resultado dos acordos entre grupos atuantes nos diferentes lugares em sua construção. Essas representações podem tomar várias formas: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52)

Para a escolha dos textos políticos que compõem pesquisa foram coletadas informações em documentos oficiais e legais, assim como em legislações e documentos governamentais, como orientações políticas federais e estaduais, indicadores educacionais de cada escola, textos políticos oficiais, notícias na mídia, etc.

A análise desses textos políticos teve como objetivo principal, tal qual anunciam Shiroma, Campos e Garcia (2005), identificar o que está para além de suas palavras, agrupando-se termos, cotejando-se com estudos já realizados, e colocando os textos em confronto uns com os outros, contemplando-se os sentidos, concepções e orientações educacionais.

Por fim, o último contexto, cerne dos capítulos III e IV, referiu-se ao estudo do contexto da prática escolar, o *lócus* de investigação empírica desta tese. É nessa arena que a política é vivida, onde conflitos acontecem, negociações são feitas, estratégias, influências e interesses são empregados em decorrência das relações e atividades estabelecidas. Como explicita Mainardes (2006, p. 53) sobre este ponto:

[...] as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” e a “interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

É aqui que a atividade micropolítica ganha vida e os sujeitos educacionais, que no caso desta pesquisa tem como objeto o trabalho docente, materializam “seu papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Considerar os resultados e efeitos do contexto da prática escolar tem em vista contemplar preocupações com os desdobramentos da prática política quanto a aspectos de justiça, igualdade, e democratização social.

A ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Estes efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas

quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

A partir da consideração de que existem efeitos, para além de resultados visíveis, resultantes da articulação entre uma série de elementos e fatores de mudanças individualizadas na realidade escolar, pode-se fazer uma análise crítica da trajetória completa, sem hierarquias entre os contextos, da sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática e dos resultados/efeitos.

Robertson (2013), coadunando com a perspectiva das políticas educacionais culminarem no momento dos efeitos²², coloca em pauta que a respeito desta etapa investigativa é possível serem levantadas questões como: “quais são os efeitos individuais, emocionais, privados, públicos, sociais, econômicos, coletivos e comunitários da educação, em cada nível escolar? Quais são suas consequências em igualdade, capacidade individual e coletiva, democracia e justiça social?” (p.683).

Na compreensão de Mainardes (2018), é essencial o estudo das políticas ir além da mera descrição e interpretação de eventos políticos e programas (formulação, implementação, avaliação de políticas, resultados e consequências), buscando atingir níveis mais abstratos e gerais, no plano de mecanismos e determinantes na configuração das políticas educacionais e das agendas políticas. Para o autor, por meio de tal perspectiva, podem-se levantar problematizações epistemológicas e ontológicas²³ acerca do objeto estudado (MAINARDES, 2017). Para isso, no entanto, é preciso ir além do que está evidente nas estruturas aparentes, cotejando o objeto estudado a teorizações que permitam fazer correlações e generalizações.

Nesse horizonte, os procedimentos metodológicos ora assumidos objetivam dar conta da complexidade que envolve examinar o trabalho docente no âmbito das políticas. Procuram realizar uma “reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo

²² Destaca-se que a compreensão deste momento como efeitos passou por uma lapidação, tendo sido chamado de nível de resultados (DALE, 2010) e depois de desfechos (DALE; ROBERTSON, 2011).

²³ Segundo Mainardes (2017) esta posição epistemológica se refere aos critérios de cientificidade usados para explicitar a visão particular sobre o mundo e a realidade que orienta as questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões investigativas. E ontológica expressa as categorias abrangentes e complexas sobre as concepções de homem, de educação, de sociedade e também de realidade (espaço, tempo e movimento).

programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 60).

1.4.1 O estudo empírico

O estudo empírico se apropriou das premissas da concepção de atuação política, do inglês *theory of policy enactment*, representada por Ball, Maguire e Braun (2016) pela figura 6, e apresentada como um aprofundamento do contexto da prática escolar dentro da abordagem do ciclo de políticas.

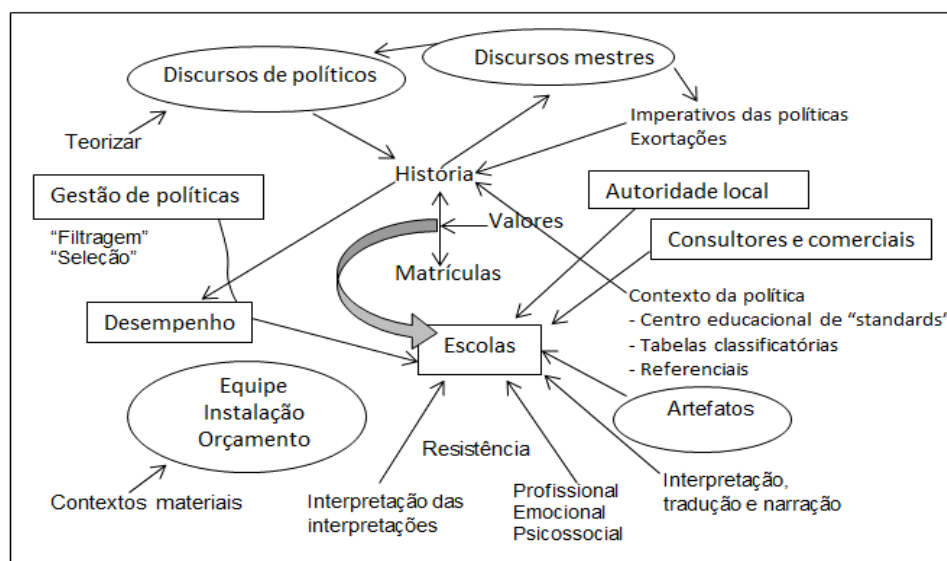


Figura 6 - Estrutura da perspectiva de atuação em políticas educacionais.
Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 110).

Por meio da ideia de atuação política, Ball, Maguire e Braun (2016) indicam que o estudo da prática escolar deve considerar as correlações entre condições objetivas, materiais e uma série de dinâmicas interpretacionais e subjetivas, tais quais:

- Contextos situados (no plano do cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- Culturas profissionais (os valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (em nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas

do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [IDEB, por exemplo], *rankings*, exigências e responsabilidades legais).

Em sentido similar, Lima (1998) exprime que introduzir a dimensão sociológica no estudo da escola é assumi-la como organização social complexa que se produz dentro de uma realidade polifacetada. Nesse tipo de realidade, considera-se que perpassam diferentes elementos, teorias administrativas, ideologias, contextos políticos, enquadramentos normativos, sujeitos e relações, dentro de normas e regras, e que dão vazão a uma amplitude de ações, discursos, concepções e práticas.

A pesquisa sobre a prática escolar aconteceu em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio da cidade de Pelotas/RS. Pelotas se situa no extremo sul do Estado do RS, a 261Km da capital estadual, Porto Alegre. Fica às margens do Canal São Gonçalo, que liga a Lagoa dos Patos à Lagoa Mirim, na parte litorânea do sul do país. É a terceira cidade mais populosa do Estado, e, conforme estimativas de 2018, sua população era de 341.648 habitantes, dividida em 93% residente na zona urbana e 7%, aproximadamente 22.082 habitantes, distribuídos em oito distritos rurais (IBGE, 2019). Representa um dos principais polos da região sul do RS, sobrevivendo do comércio urbano fomentado pela população universitária, além de se destacar pela produção de doces de herança portuguesa, por atividades agrícolas de pêssego, arroz e pecuária (especialmente o leite), pelo turismo e a história ligada ao charque.

Na área de educação, o município conta com uma Universidade Federal e uma Universidade Católica, além de dois Institutos Federais e uma diversidade de instituições de educação superior privadas. Indicadores do INEP de 2018 (2019a), apresentados na tabela 2, apontam que o total de estabelecimentos de ensino básico é de 238 em Pelotas, 144 públicos, 52 deles pertencentes à esfera estadual. No que se refere ao Ensino Médio na cidade, o nível é ofertado em 26 escolas públicas, das quais 22 escolas pertencem à rede estadual, sendo 01 delas Colégio Militar, 01 escola da rede municipal e 03 escolas federais, além de outras 10 escolas privadas.

Tabela 2 - Mapeamento do número de matrículas, instituições e professores nas escolas e no Ensino Médio em Pelotas/RS.

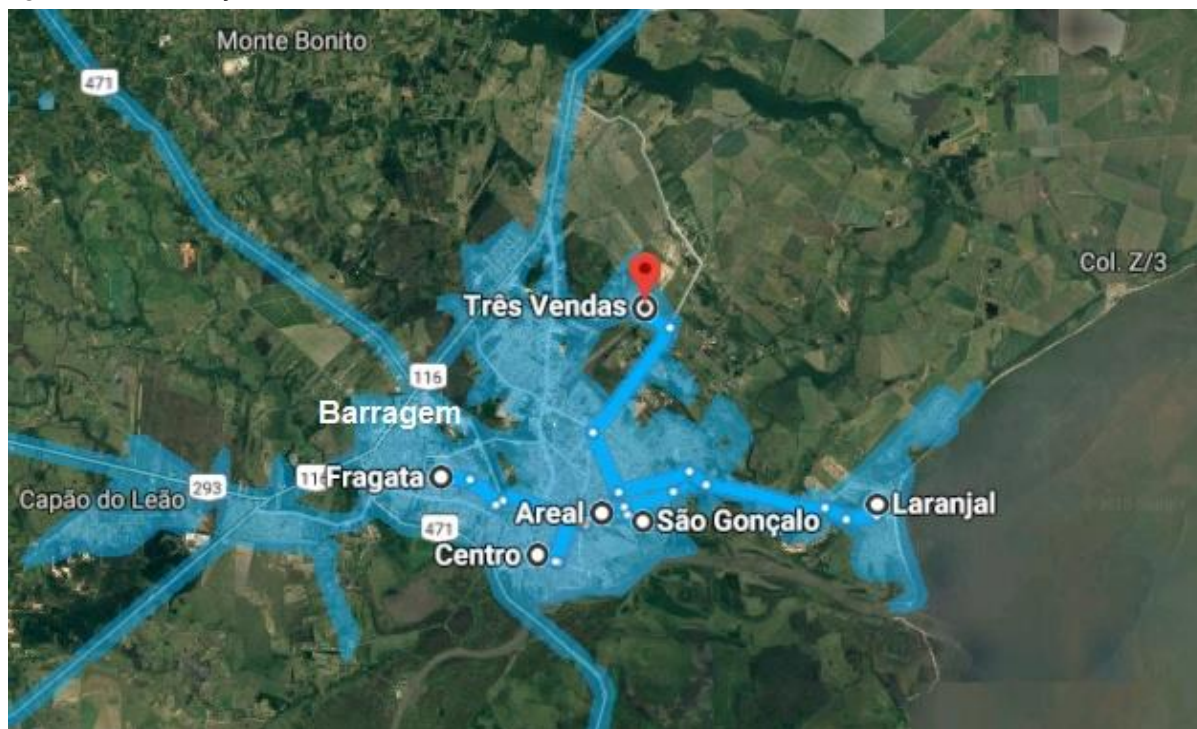
	Rede estadual	Rede federal	Rede municipal	Rede pública	Rede privada	Total
Unidades de ensino básico	52	3	89	144	94	238
Matrículas	21354	5.549	28.609	55512	16.967	72.479
Professores	1.098	410	1.872	3.132	1.054	4.033
Escolas de Ensino Médio	22	3	1	26	10	36
Matrículas no Ensino médio	6401	2.285	539	9.225	1.084	10.309
Professores no Ensino Médio	517	336	85	920	149	1.050

Fonte: INEP (2019a).

Para a escolha das escolas se estipulou como critérios que fossem duas instituições que tivessem diferenças. Que fosse uma escola central, com tradição local e prestígio social, porém, sem uma relação estreita com a comunidade, em contraste com uma escola mais periférica, mas com forte relação com a comunidade. Compreendia-se que tais fatores poderiam apresentar graus e perspectivas diferenciadas sobre os efeitos da performatividade no trabalho docente escolar.

Em vista disso, para ajudar na escolha se considerou a distribuição das 22 escolas estaduais de Ensino Médio em Pelotas entre os sete bairros urbanos e oito distritos rurais (Figura 7). Observou-se uma centralização das escolas de Ensino Médio na cidade na parte urbana, na parte do centro e bairros Três Vendas e Fragata. No centro fica a escola municipal de Ensino Médio na cidade, 07 escolas estaduais e 06 estabelecimentos particulares. No bairro Três Vendas, 07 escolas estaduais, 01 escola federal e 03 escolas privadas, e no Fragata 01 escola federal e 03 escolas estaduais. As demais escolas estão nos bairros Laranjal e Areal, cada qual com uma unidade, sendo que nos bairros de São Gonçalo e Barragem não há nenhuma instituição do gênero. Na zona rural são apenas 03 instituições de Ensino Médio, todas elas estaduais, situadas nas localidades de Monte Bonito, Cascata e Colônia Z3.

Figura 7 - Localização de Pelotas/RS e divisão dos bairros e da cidade.



Fonte: Google Maps, maio de 2018.

Haja vista que a maioria das escolas estaduais ofertando Ensino Médio em Pelotas se situa no centro e bairro Três Vendas, cada qual com 07 unidades, reconheceu-se escolher desse universo as duas escolas. Para tanto, estipulou-se que fossem eleitas escolas de médio a grande porte e com um número significativo de estudantes no Ensino Médio, chegando-se, ao fim, às escolas, convencionalmente, nominadas de A e B. A coleta dos dados empíricos nas escolas se realizou entre o segundo semestre de 2018 e o final do ano de 2019.

Sinteticamente, a pesquisa se orientou pelo viés da pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (1994, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspiração, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse sentido, o diário de campo se constituiu como uma das estratégias metodológicas importantes, no qual se anotavam as observações realizadas, de diferentes dias e turnos de aulas, e momentos, tais como salas de professores, corredores, pátios etc. Conforme Minayo (1994, p. 64), este recurso é muito usado na área da pesquisa social, tendo em vista que “o trabalho de campo é fruto de um momento relacional e prática: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano”. Assim, esta ferramenta é valiosa ao permitir identificar detalhes sobre a investigação, no plano de percepções, angústias e questionamentos que não são possíveis de se obter com o uso de outras técnicas.

Outro instrumento usado foi um modelo de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, equipes diretivas (diretores e vice-diretores) e pedagógicas (coordenação e orientação escolar). Segundo Minayo (1994), esta técnica é uma das mais usadas para a coleta de dados na pesquisa em ciências sociais por funcionar “como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetivos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 5).

As entrevistas se apoiaram em um roteiro de perguntas prévias que foi baseado nas questões norteadoras contidas na matriz da pesquisa no quadro 5. Com isso, por um lado, objetivou-se não perder de vista as perguntas essenciais a serem abordadas para compreender o fenômeno estudado e atingir o objetivo do estudo, mas, por outro, permitir liberdade aos respondentes para se expressarem e também considerar a emergência de outros questionamentos para enriquecer a pesquisa.

Para a análise de dados foi usada como base a análise de conteúdo de Bardin (1977), enquadrada no viés da pesquisa qualitativa. Trata-se de “um conjunto de técnicas de análise de comunicações de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38), uma vez o texto ser considerado meio de expressão e comunicação que guarda sentidos e significados.

Assim, considera-se como importante a presença ou a ausência de uma dada característica de um conteúdo ou um conjunto de características de certos fragmentos de mensagens. Não é somente um procedimento de descrever palavras em texto, e sim da sua inferência enquanto veículos de comunicação e expressão, como aponta Bardin (1977). Utilizam-se indicadores de frequência, de elementos cada vez mais assiduamente, por meio de combinações desses elementos, para decodificar os dados brutos e transformá-los, por meio de recortes, agregações, e numerações, a fim de atingir um nível de representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer características e elementos do texto. O objetivo é atingir um nível de consciência sobre os dados que permitam voltar às causas, compreender efeitos e questões gerais e contextuais envolvendo tais inferências.

Na organização da análise de conteúdo uma das técnicas sugeridas é a categorização, que pode ser feita a priori ou emergir dos dados. Delimitadas essas categorias, o analista passa a realizar a união unidades de texto, palavras ou frases, que se repetem e possam ter uma expressão significativa dentro de “diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer sugerir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial” (BARDIN, 1977, p. 37).

Esta pesquisa usou o modelo de categorização a priori, considerando as unidades investigativas de 2 a 4 na matriz investigativa (Quadro 5). Agruparam-se essas unidades, em três eixos analíticos para dar conta da compreensão do trabalho docente nas duas escolas da rede pública de Ensino Médio de Pelotas/RS: a realidade do trabalho docente identificada e os principais desafios; o cenário vivido diante das políticas educacionais em voga para o Ensino Médio; e, por final, o papel do professor e a construção do projeto escolar.

Ainda como subsídio a todo processo de pesquisa se usaram os indicadores no quadro 6, os quais compilam uma perspectiva e princípios de um modelo de trabalho docente orientado pela performatividade em embate com um modelo de docência socialmente referenciado.

Quadro 6 - Indicadores a serem observados no trabalho docente e na dimensão da escola e educação.

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

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Cabe apontar que tais elementos servem de pontos de partida, e embora dispostos em colunas e podendo dar a ideia de dualidade, na medida em que correspondem a posições teóricas divergentes, considerou-se as possibilidades de hibridação entre os pontos ou mesmo de verificação de outros itens que não estejam elencados. Acredita-se que esses indicadores de referência podem guiar o olhar investigativo ao contemplarem efeitos de primeira ordem, aqueles referentes a mudanças passíveis observação direta a partir do estudo empírico da prática escolar. E quando articulados e contextualizados a outros itens, pode-se refletir sobre efeitos de segunda ordem no trabalho docente, na educação e na sociedade.

De forma resumida, os pressupostos têm em vista analisar o trabalho docente escolar, no contexto das políticas educacionais, através de um olhar de múltiplos focos com vistas a problematizar criticamente sobre esse objeto e contextualizá-lo a um debate maior sobre a função da escola pública (BALL, 2006; GEWIRTZ, 2002).

Capítulo II - O papel do Estado e as políticas públicas de educação

Este capítulo visa discutir as políticas educacionais vigentes, situando, nesse contexto, o impacto sobre os professores escolares seja com ações envolvendo-os direta ou indiretamente.

Para tal, analisam-se as configurações e o papel do Estado no que se referem às suas funções de governo e administração, no atual contexto econômico, social e político. São delineados os caminhos tomados a partir do modelo de gestão gerencial, emergente do ambiente empresarial, buscando analisar o modelo de educação, escola e ações promovidas para os professores brasileiros.

2.1 Estado e políticas educacionais: conceitos e relações

Política pública deriva do termo política, advindo do adjetivo *polítikós*, usado para referenciar tudo aquilo que se atrelava à vida na comunidade organizada na *pólis*, a cidade grega, no sentido de sumarizar objetivos e regras de convivência, com consequências tanto positivas como negativas, conforme as decisões tomadas (DALLARI, 1992). Se a palavra política traduz as resoluções dos sujeitos comunitariamente, sua união ao vocábulo público exprime as deliberações para atender ao interesse da população em geral, tendo assim um sentido coletivo e comum, contrapostamente a escolhas privadas, particulares ou pessoais (PRIBERAM, 2017).

Portanto, as políticas públicas contemplam as dinâmicas e atores envolvendo a entidade representativa do povo, no que concerne ao processo de “sua ação, seja esta considerada como positiva ou negativa” (MULLER; SUREL, 2002, p.7). Conforme Souza (2003, p. 13), nesse espaço “é o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias [...] e os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

As políticas educacionais, como aponta Azevedo (2004), constituem um espaço próprio de representação da intervenção do Estado na área de educação. Refletem as estratégias adotadas pelos agentes envolvidos nos diferentes espaços decisórios, num dado período histórico e dentro de uma totalidade maior, carregados por interesses e estratégias até a sua efetivação na realidade vivida. Com base nisso, importa analisar os aspectos que são aqui envolvidos e seus desdobramentos no cotidiano escolar, já que esse é, de fato, o ponto final da materialização das políticas públicas educacionais.

Assumindo-se tais ponderações, é crucial analisar o curso histórico e a configuração mais atual do Estado, uma vez que é o ente máximo de representação popular, evidenciando movimentos e influências permeando suas escolhas e ações.

Originário do latim *status*, sinônimo de modo de estar, situação, condição e normalmente grafado com letra maiúscula, o conceito de Estado “não é um conceito universal, mas serve apenas para indicar e descrever uma forma de ordenamento político”, conforme explicitam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 425). Grosso modo, define os diferentes modos de organização do poder, dentro de peculiaridades e diversidades historicamente determinadas e interiormente homogêneas, em tudo o que “diz respeito à esfera da vida humana organizada” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 427) de um país quanto a seus fatores sociais, políticos e econômicos, da sua constituição material, dos traços e grupos que o constituem e o representam.

Assim, o comportamento do Estado transita no âmbito da dinamicidade das relações sociais que o impactam e geram tensões. Disso, cabe analisar “os diversos canais através dos quais o poder é capaz de ser exercido” (HARVEY, 2008b, p. 90), entendendo-se o Estado “como uma relação (OLLMAN, 1971, p. 30) ou como um processo, nesse caso, um processo de exercício de poder por meio de determinados arranjos” (HARVEY, 2008b, p. 90).

Estado não se confunde com governo, ainda que ambos se associem. Governo manifesta a ação, resultado ou efeito de governar e se orientar congruente à tendência ou capacidade de poder sobre algo ou alguém. A ideia remonta aos tempos monárquicos, contemplando também a era republicana, regido por dirigentes executivos ou ministros, e podendo assumir a forma de governo parlamentar, presidencial, constitucional ou, ainda, absolutista.

De acordo com Bobbio (1987), o termo Estado foi usado pela primeira vez por Maquiavel, na obra *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*, escrita em 1517 e publicada em 1531, mas seria no ano seguinte, de 1532, que ganharia expressividade com o sucesso de outro livro seu, *O Príncipe*. Maquiavel usou do termo Estado, o qual chamou de Moderno, para descrever a passagem da Idade Média feudal do século XV à Idade Moderna, entre o século XV e XVIII, impulsionada pelo avanço da industrialização e pela afirmação do capitalismo. Verificou a transição do sistema político policêntrico e complexo gerido pelos senhores feudais à máxima organização de um povo, sobre um território e sob um poder de comando progressivamente centralizado segundo uma instância mais ampla para abranger as relações políticas sob o seu domínio e que se tornaria prevalecente.

Analisar as implicações do capitalismo sobre a questão do Estado se faz imprescindível, devido aos reflexos que tem no plano político e social. Ainda que não se possa reduzir uma análise simplesmente a tal inferência, é inegável a força estrutural que o programa capitalista exerce desde o fim do século XVII.

De fato, desde Marx (2008), o exercício de poder estatal e de suas instituições são considerados sumários na constituição das relações capitalistas, que tem como fio condutor²⁴o enfoque nas dimensões econômico-produtivas (MARX; ENGLES, 1998; HARVEY, 2008a; 2008b). Para Harvey (2008b, p. 37), “toda a história do capitalismo é impensável sem a organização de uma estrutura regulatória para controlar, dirigir e limitar a competição”. De tal modo que, para Mészáros (2011a, p. 600), capital, trabalho e Estado constituem um tripé profundamente interligado no qual o eixo de base é o “sistema hierarquizado de trabalho, com sua alienante divisão social, que subordina o trabalho ao capital, tendo como elo de complementação o Estado político”.

O movimento mais atual envolvendo o Estado erige do cenário de reestruturação econômica e produtiva do capitalismo pós-crise de 1973, o qual, para Harvey (2008a), condicionou uma nova era de mudanças na vida como um todo.

²⁴Harvey (2008a, 2008b), refletindo sobre o Estado capitalista, aponta que ele precisa, necessariamente, amparar e aplicar um sistema que atenda a seus interesses. Isso implica criar diversos canais de poder via leis, tributações e modos de coação para permitir à classe dominante universalizar suas ideias, garantir seus princípios de direito à propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho, proteger mecanismos de acumulação, além de subsidiar a eliminação das barreiras para a mobilidade capital e no mundo do trabalho etc. - fatores que evitem crises de seu metabolismo e resultem em quedas de lucros.

2.1.1 O contexto atual e a questão do Estado

Pode-se dizer que o século XX foi dominado em suas diferentes esferas pela abordagem sistematizada pela “mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista” (ANTUNES, 2009, p.39), criada por Henry Ford, no começo de 1900, em suas fábricas automobilísticas nos EUA. Paradigma esse que, depois de propiciar aos EUA e à Europa a chamada era de ouro no Pós-Guerra, entre 1945-1960, acabou por se tornar “um modo de vida total” (HARVEY, 2008a, p. 131).

O engenheiro Frederick Taylor apresentou em 1911 sua teoria de Administração Científica, na qual expunha que “a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição” (TAYLOR, 1990, p. 23). Ele dizia estar convencido da aplicação geral desses princípios administrativos a todas as atividades humanas e sociais, isto é: “na direção de nossos lares, na gerência de nossas fazendas, na administração de nossas casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos” (TAYLOR, 1990, p. 23). E, então, em seu parecer abalizava que “a prosperidade será alcançada, particularmente, no país, região ou Estado que em primeiro lugar substituir a administração empírica pela administração científica” (TAYLOR, 1990, p.36).

Ford foi, sem dúvida, o mais proeminente dentre os muitos que contribuíram para expandir as ideias tayloristas às diferentes áreas de ação humana para além do diâmetro econômico. Tornou-se patente em sua obra o interesse de “demonstrar que as ideias que temos posto em prática são capazes de uma mais ampla extensão, e que longe de se aplicarem unicamente à construção de automóveis e tratores, podem vir a tornar-se uma espécie de código universal” (FORD, 1925, p. 7).

Na Europa, uma contribuição importante para disseminar a administração taylorista adveio do engenheiro francês Henri Fayol, a partir de 1916, em decorrência de boletim enviado à Sociedade da Indústria Mineral, onde defendia que “a administração constitui fator de grande importância na direção dos negócios: de todos os negócios, grandes ou pequenos, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de outra qualquer índole” (FAYOL, 1989, p. 19). Ele assinalava que dentro dos diversos campos organizacionais de uma empresa - técnica, comercial, financeira, segurança (proteção do patrimônio), contábil e administrativa – é essa última que tem importância basilar, sendo a ela que cabe integrar as demais. Por isso, dedicou-se a explorar cada

uma das operações que, em sua concepção, deveriam sustentar uma boa administração: “previsão, organização, direção/comando, coordenação e controle” (FAYOL, 1989, p. 23), considerando que

Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação. Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa. Comandar é digerir o pessoal. Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os esforços. Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas (FAYOL, 1989, p.26).

No escopo da sociedade mercantil padronizada, racionalizada e funcionalista, se estabeleceu um modelo político de Estado de Bem-Estar²⁵ (do inglês *Welfare State*, *WB*). Nele, o Estado é provedor de políticas sociais mínimas de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, asseguradas a todo cidadão por meio de direitos contratualizados, ainda que sem o seu reconhecimento enquanto critérios de cidadania. De modo geral, quatro fatores influenciaram essa postural estatal:

A primeira constituída pelos fatores materiais e econômicos que se manifestaram na forma (a) da generalização do paradigma fordista; (b) da existência de um consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento e do pleno emprego; (c) de um consenso paralelo em torno às políticas keynesianas; (d) da manutenção de um ritmo de crescimento econômico constante e sem precedentes na história capitalista; e (e) o que, por causa disso e por sua vez, permitiu ganhos reais crescentes que foram alocados por coalizações políticas socialmente orientadas, mesmo quando não fosse o caso de governos controlados diretamente pelos social-democratas. A segunda construída pelo ‘ambiente’ econômico global [...] que abria espaço para uma conciliação entre o desenvolvimento dos *Welfare* e a estabilidade da economia internacional [...]. A terceira, constituída, inicialmente, pelo ‘clima’ de solidariedade nacional que se instalou logo depois da Segunda Guerra dentro dos países vencedores e vencidos [...]. A quarta, constituída pelo avanço das democracias partidárias e de massa que, pelo menos nos países centrais – onde de fato pode-se falar de *Welfare* –, permitiu que a concorrência eleitoral aumentasse o peso e a importância das reivindicações dos trabalhadores - e dos seus sindicatos e partidos – e dos demais setores sociais interessados no desenvolvimento dos sistemas de *Welfare states* (FIORI, 1997, p.134-135).

Para geri-lo foi alicerçado o paradigma que se chamou de Administração Pública Progressista (APP), orientado pela introdução de aspectos de previsibilidade e estabilidade no serviço público²⁶. O que fez nascer o primeiro programa de gestão

²⁵ Também ficou conhecido como Keynesianismo em referência à teoria alcunhada pelo economista inglês John Maynard Keynes como aspiração estatal no período Pós-Guerra, por se contrapor à economia liberalista que concedia ao mercado o papel de regulador econômico no século XI e defender um papel para o Estado tanto de regente econômico como do bem estar social (ANDERSON, 1995).

²⁶ Reações para superar a arbitrariedade, nepotismo, clientelismo e patrimonialismo, prevalecentes até então. A primeira faz referência a um Estado que não se baseia em regras, procedimentos e leis gerais e a prática patrimonialista de um ente que não faz distinções entre limites públicos e privados. Já clientelismo alude à relação “entre um indivíduo de posição mais elevada (*patronus*) que protege seus

pública voltado a conjugar as atividades de pessoas ou recursos, diretamente destinadas à execução concreta de tarefas dentro de objetivos comuns de uma organização, a fim de fomentar seu desempenho. Entretanto, observa-se que fica em separado o certame político, como se fossem isoladas as decisões e ações do setor público das orientações que assume (LIMA, 2010).

É exatamente o que Max Weber irá debater com o conceito de burocracia. Apoiando-se no termo derivado da união dos vocábulos *bureau*, de origem francesa e traduzível como escritório, e do termo grego *krátos*, que indica poder ou regra, visou contemplar “um caráter ‘racional’: regras, meios, fins e objetivos²⁷” (WEBER, 1982, p. 282) que se tornava prevalecente nas organizações estatais.

Explorando o tema, Weber (1982, p. 249) acabou por reconhecer que “a razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização”, algo semelhante ao processo de mecanização, tal qual uma máquina. Mas mais do que conceber a burocracia como negativa em si mesma, explicitou que o problema estava no seu uso para assegurar “uma provisão organizada, coletiva, interlocal - e, portanto, burocrática — das necessidades mais variadas” (WEBER, 1982, p.247), potencial para suprimir a complexidade subjetiva sociopolítica e cultural envolvendo o Estado, e necessárias de permanente discussão.

clientes, [...] os quais retribuem, não só mostrando submissão e deferência, como também obedecendo e auxiliando de variadas maneiras” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 177). E o nepotismo exprime a “concessão de empregos ou contratos públicos baseada não no mérito, mas nas relações de parentela” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 291).

²⁷ No seu funcionamento nos governos públicos e legais, a perspectiva de burocracia se sustenta em seis princípios, observa Weber (1982, p. 229-231): “I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. 1. As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais. 2. A autoridade de dar as ordens necessárias a execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção, físicos, sacerdotais ou outros, que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades. 3. Tomam-se medidas metódicas para a realização regular e continua desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes; somente as pessoas que têm qualificações previstas por um regulamento geral são empregadas. Nos Governos públicos e legais, esses três elementos, constituem a “autoridade burocrática” [...]. II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores [...]. III. [...] Segrega a atividade oficial como algo distinto da esfera da vida privada. Os dinheiros e o equipamento público estão divorciados da propriedade privada da autoridade[...]. IV. [...] Pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. [...] V. [...] Exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido [...]; VI. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas”.

Quando uma forte crise de magnitude global se alastrou nos anos 1970, ficou evidente a incapacidade do modelo taylorfordista em manter o ciclo do capital (MÉSZÁROS, 2011b). “Na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem empreendidas por uma palavra: rigidez”, conforme indica Harvey (2008a, p.135), por se entender que os investimentos fixos, em massa e longo prazo, impediam a flexibilização do planejamento necessária ao ciclo econômico. Avançou, então, um novo e conturbado tempo.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setor de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos poderes do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de ‘compreensão do espaço-tempo’ no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008a, p. 140).

Segundo Antunes (1999a), muitas mudanças emergiram no ambiente de trabalho, redimensionando o ser e estar trabalhista, pela paulatina substituição do operário industrial fordista, no que se configurou como toyotismo. Construído na automobilista japonesa Toyota, esse método permitiu margens de lucros altíssimas ao Japão no Pós-Guerra, sendo, oportunamente, alçado a projeto de orientação para sair da crise mundial de 1970 e de guia dos horizontes dali em diante. Os engenheiros da Toyota quando criaram o modelo na década de 1950 se basearam na teoria fordista e, mais tarde, aprofundaram-no com as ferramentas de Gestão da Qualidade Total (GQT, *Total Quality Management*, TQM) desenvolvida por William Deming²⁸ (1990) e outros, como Joseph Juran, em assessorias prestadas por norte-americanos ao Japão, entre 1950-1970, por intermédio da União dos Cientistas e Engenheiros japoneses (*Japanese Union of Scientists and Engineers*, JUSE).

²⁸ Deming (1990) criou a metodologia de gerenciamento PDCA (do inglês *Plan, Do, Check e Action*, na qual *Plan* diz respeito a planejamento, *Do*, a realizar, executar as atividades, *Check*, monitorar e avaliar periodicamente os resultados; e *Act* Agir) para tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão. Devido à notoriedade da aplicação do método no Japão, após seu retorno nos EUA, deu consultorias até sua morte, ganhando expressividade pela parceria estabelecida com Ford em 1982 na criação da linha rentável de carros, a *Taurus-Sable*, que tornou a Ford a empresa mais lucrativa do mundo à época.

O toyotismo se resume em um tipo de trabalho de poucos operários capazes de operar várias máquinas, com o cerne menos no processo (eficiência) e mais no resultado (eficácia), buscando aumentar a produtividade sem incremento do contingente de trabalhadores ou de salários (ANTUNES, 1999a; 1999 b). Além disso, cada empregado controla a si para manter os graus de produtividade em nome da produção do grupo. Tais características modificam o padrão fordista que requeria um executor de atividades rigidamente programadas e controladas por um inspetor. Na visão de Antunes (1999b, p. 57), como efeito, tem-se a máxima exposição das categorias do trabalho e trabalhadores à mercadorização, destituindo-se qualquer sentido verdadeiramente social e político, dado que “só pode pensar na empresa, na produtividade, na competitividade, no lucro, no crescimento, nas melhores condições para a produção de resultados etc., etc., etc.”.

Na sequência são correlatados (Quadro 7) alguns dos principais padrões sociais, culturais e políticos decorrentes do movimento de flexibilização, nos quais passa a ter primazia o valor com o “significante e não com o significado, com o meio (o dinheiro) e não com a mensagem (o trabalho social), com a ênfase na ficção e não na função, nos signos em vez das coisas, antes na estética do que na ética” (HARVEY, 2008a, p. 99). Quer seja, são pontos que incidem na completude dos nichos de trabalho e consumo, nos modos de pensar, sentir e agir individual e coletivamente, dentro de uma sociedade alienada pela fantasia, efemeridade, destruição criativa etc.

Quadro 7 - Modernidade fordista versus Pós-modernidade flexível, ou a interpretação de tendências opostas na sociedade capitalista como um todo.

Modernidade fordista	Pós-modernidade flexível
Economias de escala/código mestre/hierarquia homogeneidade/divisão detalhada do trabalho	Economias de escopo/idioteia/anarquia diversidade/divisão social do trabalho
Paranoia/alienação/sintoma Habitação pública/capital monopolista	Esquizofrenia/descentração/desejo desabrigados/empreendedorismo
Propósito/projeto/domínio/determinação capital produtivo/universalismo	Jogo/acaso/exaustão/indeterminação capital fictício/localismo
Poder do Estado/sindicatos Estado do bem-estar social/metrópole	Poder financeiro/individualismo Neoconservadorismo/contra-urbanização
Ética/ mercadoria-dinheiro Deus País/materialidade	Estética/dinheiro contábil O Espírito Santo/imaterialidade
Produção/originalidade/autoridade Operário/vanguardismo Política de grupo de interesse/semântica	Reprodução/pastiche/ecletismo Administrador/comercialismo Política carismática/retórica

Fonte: Harvey (2008a, p. 304).

No campo da administração pública, o novo paradigma que avança sobre o caráter burocrático da APP, em que pese a variedade de nomeclaturas eventualmente

usadas para chamá-lo, manifesta-se em uma Nova Gestão Pública (NGP), pelo gerencialismo e pela performatividade, com expressões na educação.

2.2 Nova Gestão Pública e a construção de uma escola gerencial

Pollitt e Bouckaert (2002, p. 17) evidenciam que “um forte motivo — principalmente durante os períodos de crise econômica do início dos anos 80 e 90 — foi simplesmente o de economizar”. Disso, numa primeira via, processou-se um ideário direcionando os governos a cortarem, ou pelo menos reduzirem, os custos de bem-estar social. Unido a isso, havia um amplo desejo de remediar o fraco desempenho percebido em áreas significativas. Desses endereçamentos passou a ser induzido um novo arranjo administrativo para a esfera pública, refletindo, sobretudo, um pessimismo com relação à legitimidade do Estado para conduzir uma boa gestão. Anunciava-se, para tal, a combinação de quatro propostas para melhoria do setor: incliná-lo de modo a manter o sistema público tal como é, mas ajustar e equilibrá-lo sempre que possível; modernizá-lo por meio de mudanças fundamentais em suas estruturas e processos, como criando espaços para a produtividade, novos tipos de organização e de agências autônomas, ou ainda, modificando os contratos de trabalho dos servidores etc.; mercantilizá-lo em sentido de gerar maior eficiência e melhor desempenho; e, por fim, minimizá-lo tanto quanto possível, fazendo o máximo uso da privatização (POLLITT; BOUCKAERT, 2002).

Certamente as experiências realizadas por duas potências mundiais, Inglaterra e EUA, destacam-se por inaugurarem novas direções para a gestão pública e educacional, influenciando na expansão desses horizontes globalmente. Pressões para renovar a administração pública e recuperar o fôlego da economia inglesa emergiram logo após o fim da Guerra, mas tomaram força com a crise de 1970, diante de limites evidenciados pela burocratização e planificação (ABRUCIO, 1997). Entretanto, o Estado de Bem-Estar foi assegurado até Margaret Thatcher chegar ao governo em 1979 e se comprometer com um governo

[...] menos *industrializante* e mais voltado para os *serviços*, menos voltado para a *produção* e mais *financeiro*, menos *coletivista* e mais *individualizado*, mais *desregulamentado* e menos *contratualista*, mais *flexibilizado* e menos “rígido” nas relações entre capital e trabalho, mais fundamentado no *laissez-faire*, no *monetarismo* e totalmente contrário ao *estatismo nacionalizante* da fase trabalhista. Em síntese, mais sintonizado com o capitalismo pós-crise dos anos 70 (ANTUNES, 2009, p. 35).

Hall e Gunter(2015) demarcam que a partir desse momento, em que pesem as diferenças entre as administrações que seguiram após a era thatchearista – de Major 1990/1997, Blair 1997/2007, Brown 2007/2010, Cameron 2010/2016 – “a educação passou a ser gerida de forma privada, embora sendo ainda um sistema principalmente financiado pelo Estado” (p. 753). Estruturou-se uma educação pública com características de

Um sistema educacional privado no qual as escolas competem ferozmente em um mercado educacional onde os propósitos da educação são redutoramente simplificados a pontuações em testes. Nesse novo sistema de educação privatizado, a criatividade, a inovação e a autonomia estão localizadas nas novas “liberdades” desfrutadas pelos gestores escolares, que buscam posicionar suas instituições em mercados educacionais locais. O controle e a prescrição estão principalmente ligados ao ensino e à aprendizagem, sujeitando os jovens e os professores a uma camisa de força pedagógica focada no desempenho (HALL; GUNTER, 2015, p. 755).

Nos EUA, o relatório *Uma nação em risco* (*A Nation at Risk*, ANAR, 1983), apresentado no governo Reagan (Gestão Partido Republicano 1981-1989), alertou sobre a necessidade de organizar uma agenda educativa para assegurar a liderança mundial. Clinton, ao assumir tal compromisso se embasou nas teorizações de Osborne e Gaebler (1994) para orientar sua candidatura presidencial e, depois, seus oito anos de gestão, de 1993 a 2001. Esse livro previa um governo empreendedor e inovador, liberado da execução e centrado na coordenação das atividades, tornando-o, assim, “menor, porém mais forte” (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p. 31) pelo fato de se entender que “os que orientam o barco têm muito mais poder sobre o seu destino do que os que remam” (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p. 32). O relatório, assessorado por Osborne, e elaborado por Al Gore, o vice-presidente de Clinton, compilou tais ideais em quatro pontos: eliminar a burocracia; pôr o cliente em primeiro lugar; encontrar meios de obter melhores resultados; e prover uma melhor administração com menos dinheiro (GORE, 1996).

Por seu turno, a obra de Chubb e Moe (1990) preludiou as recomendações para as escolas, com cerne em mecanismos de descentralização e autonomia escolar, competição e responsabilização e direito de escolha²⁹, as quais orientariam as

²⁹ Uma análise do projeto de educação norte-americano é feita por Ravitch (2011), sobre o período em que ocupou o cargo máximo da educação nesse país, entre 1991 e 2009, perpassando os governos Clinton e Bush. A autora conta como passou a se produzir uma “montanha de dados, não cidadãos educados” (p.47), através de um movimento de desresponsabilização estatal, o qual impôs, em contrapartida, a um sistema responsabilizatório dos sujeitos educacionais e que nada tinham a ver, verdadeiramente, com boa educação.

gestões que se seguiriam – de Clinton, 1993-2001; Bush, 2001-2009; e Obama, 2009-2017. Para Anderson (2010, p. 67), o processo escolar que se impôs nos EUA se assemelha a:

Uma performance macropolítica que prepara um novo terreno ideológico mais favorável a uma pauta política em particular. Cria uma crise, desloca alvos, evoca inimigos, renomeia problemas, finge neutralidade e reduz cidadãos a espectadores passivos. O atual espetáculo da reforma escolar pavimenta o caminho para a concepção de um sistema escolar que sirva a interesses e resultados corporativos em maior mercantilização – e, no fim, à privatização – do setor público.

Na sequência, os experimentos desenvolvidos nos EUA e Inglaterra serviram de orientação para o programa da OECD para seus membros e para as nações que desejassem adentrar no grupo. Quais sejam os focos desse programa:

Enfatiza o papel dos gestores públicos na prestação de serviços de alta qualidade que agregam valor; defende o aumento da autonomia gerencial, particularmente reduzindo o controle dos órgãos centrais; demanda, mede e reavalia o desempenho (performance) organizacional e individual; reconhece a importância de fornecer os recursos humanos e tecnológicos que os gerentes precisam para atingir suas metas de desempenho; e é receptivo à competição e à mente aberta sobre quais perspectivas públicas devem ser realizadas por funcionários públicos em oposição ao setor privado (OECD, 1995, p.4, *tradução autoral*³⁰).

O programa global para a educação se resume em três eixos para Hill (2003): um plano de negócios para a educação, concentrado em produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas; um plano de negócios na Educação, que se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação; e, por fim, um plano de negócios para as empresas educacionais, as *edubusinesses*, lucrarem com as atividades privatistas. Essa agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004) se insere em um discurso de modernização, implicando em forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que consolida um isomorfismo curricular, padrões comuns e uma base de dados passíveis de comparação e transferibilidade para solucionar os problemas

³⁰ “*Emphasizes the role of public managers in providing high-quality services that citizes value; advocates increasing managerial autonomy, particularly by reducing central agency controls; demand, measures, and reawards both organisational and individual performance; recognises the importance of providing the human and technological resources that managers need to meet their performance targets; and is receptive to competition and open-minded about hich public pupposes should be performed by public serant as opposed to the private sector*” (OECD, 1995, p.4).

educacionais, à revelia de contrastes entres os países, o que traz impactos profundos para as práticas, relações e subjetividades educativas como um todo.

Hood (1996) resumiu a referente nova perspectiva administrativa que se impunha por *New Public Management* (NPM), traduzida como Nova Gestão Pública (NGP) na língua portuguesa. Sintetizou-a em seis eixos: ênfase na desagregação organizativa, com unidades separadas e autônomas; valorização dos gerentes e na resposanibilização no controle e sucesso das instâncias públicas; adoção de práticas empresariais e foco na competição pelo setor público; ênfase em padrões de desempenho explícitos e mensuráveis; e adoção de medidas pré-estabelecidas de produtividade e desempenho (*output*). E reconheceu como sendo o seu cerne: “diminuir ou remover diferenças entre o setor público e privado; e deslocar a ênfase do processo para um maior grau de *accountability* em termos de resultados” (HOOD, 1995, p. 94, *tradução autoral*³¹), por meio da reconversão de duas doutrinas cardinais da APP – impessoalidade e estabilidade – paracom isso aferir “alta confiança no mercado e nos métodos privados de empresas [...] e baixa confiança em servidores públicos e profissionais” (HOOD, 1995, p. 94, *tradução autoral*³²).

Dasso Júnior (2006) contabiliza duas fases gerenciais no mundo. A primeira, conhecida como gerencialismo puro (*Managerialism*), nasceu no pós-crise de 1970 e afetou os países centrais e periféricos com vistas a constituir agências para reduzir custos e aumentar a produtividade. Em sua materialidade, “voltou-se ao ajuste fiscal, envolvendo cortes nos gastos públicos, liberalização econômica e comercial, reformas tributárias, bem como desregulamentação e privatizações” (DASSO JÚNIOR, 2006, p. 70). Uma nova versão, NPM/NGP, tomou forma no fim de 1980 nos países ricos e em grande parte das nações periféricas na segunda metade de 1990. Direcionou-se em promover o funcionamento do mercado, usando do discurso de modernização como sinal de qualidade e das ideias de eficácia, descentralização e avaliação/prestação de contas, via desregulamentação de atividades, eliminação de monopólios, esvaziamento das políticas sociais e da participação estatal na provisão pública, através de reformas organizacionais nas áreas administrativa, judiciária,

³¹ “lessening or removing differences between the public and the private sector and shifting the emphasis from process towards a greater element of accountability in terms of results” (HOOD, 1995, p.94).

³² “High trust in the market and private business methods, [...] and low trust in public servants and professionals” (HOOD, 1995, p.94).

legislativa ou usando de mecanismos regulatórios e trabalhistas, em sentido da ampla mercantilização pública (ABRUCIO, 1997).

Para Clarke e Newman (2012), a NGP consolida um tipo de Estado gerencial, do inglês *Management State*, que traduz o *ethos* de negócios do setor privado no setor público enquanto novo sustentáculo político entre Estado e mercado, envolvendo tanto processos de gerencialismo como de gerencialização. Segundo os autores:

O gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais (ver também Pollitt, 1993, capítulo 1). Em segundo lugar, o gerencialismo é uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. [...] A gerencialização é um processo de *estabelecimento de autoridade gerencial*. O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos. Finalmente, a gerencialização é um processo de *criação de formas de 'gerir' e tipos de gestores* (CLARKE; NEWMANN, 2012, p.359).

Ball (2017) desvela a emergência do tipo de Estado gerencial na educação inglesa (Quadro 8), especificando as rupturas e mudanças que imprime.

Quadro 8 - Mudanças, rupturas e o Estado.

	Mudança	Ruptura	Estado
1870 - 1944	Problemas políticos de gestão dos trabalhadores urbanos; migrações e desenvolvimento e comércio industrial imperial.	Romper com a resistência liberal à educação e ao bem-estar do Estado.	Moderno (ou intervencionista).
1944 - 1976	Crescimento econômico pós-guerra e expansão de políticas.	Mover-se do sistema nacional administrado localmente.	Estado de bem-estar social.
1976 - 1997	Crises econômicas, desemprego em massa e mudança do Fordismo para o regime pós-fordista de acumulação assim como da primeira etapa de desindustrialização.	Romper com o emergente sistema nacional, o modelo educação universal e com a autonomia profissional dos professores e escolas.	Estado Neoliberal.
1997 - atual	Economia do conhecimento, altas habilidades e habilidades básicas, e austeridade.	Fim do Sistema nacional localmente administrado.	Estado gerencial ou Estado competitivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), adaptado de Ball (2017, p. 22).

Clarke e Newmann (2012) em suas análises apontam a combinação de processos de descentralização e centralização na constituição da escola gerencial inglesa. Descentralização pela redução do papel do governo nacional e/ou regional e das figuras locais nos rumos educacionais, pois no sistema mundial de livre comércio,

As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. [...] A defesa em favor do mercado ou da forma comercial para

a reforma educacional, como a 'solução' para os problemas educacionais, é uma forma de "mágica da política" ou aquilo que Stronach (1993) chama de "feitiçaria": uma forma de conforto ou consolo psíquico tanto quanto uma resposta racional para problemas econômicos. Uma das atrações aqui é a simplicidade da fórmula sobre a qual a mágica se baseia: mercados sociais/devolução institucional = elevação de padrões (do desempenho educacional) = competitividade internacional aumentada (BALL, 1998, p. 129-130).

Em consequência, é organizada a transferência da gestão pública aos interesses privados e o fortalecimento da prestação de serviços educacionais, tornando a educação cada vez mais uma oportunidade de negócios (POWER; WHITTY, 2003). Ganha, então, espaço a noção de governança que, no parecer de Secchi (2009), permite agir na incapacidade do Estado em resolver seus problemas autonomamente e impulsiona a entrada de novos sujeitos em cena para compartilhar dos rumos da elaboração, execução e avaliação das políticas públicas, o que acaba possibilitando "um resgate da política dentro da administração pública" (p.359).

Quanto ao papel estatal, resta-lhe a função de prover fundos e controlar resultados, consolidando-se, para Ball (2004), um Estado forte para o capital e livre para a economia. Logo, o movimento de centralização se traduz em um tipo de desregulamentação controlada para empurrar a educação para o redemoinho das mercadorias e dos valores privados, articulando um pacote de "políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado" (BALL, 2001, p. 104).

Performatividade e gerencialismo funcionam aqui para correlacionar uma gama de instrumentos tipicamente empresariais que permitem uma alternativa encabeçada pelo Estado para reificar a educação e o setor público ao mundo do consumo. O gerencialismo tem por papel "incutir performatividade na alma do funcionário" (BALL, 2012, p. 38), e a performatividade fundamentar o controle do contexto para "empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado" (BALL, 2004, p.1117). Sistematicamente,

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, "que governa à distância" – "governando sem governo". Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". Os discursos da responsabilidade

(accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. “Consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120). Isto é, esse processo de objetivação contribui mais geralmente para a possibilidade de pensar nos serviços sociais, como a educação, enquanto formas de produção, iguais a outros tipos de serviços e de produções (BALL, 2004, p. 1116).

Estudos sobre a gestão gerencial (BALL, 2001; CLARKE; NEWMANN, 2012) aproximam-na de formas de Estado competidor e avaliador. Competidor por incitar a concorrência efetiva, inclinando as organizações públicas a centrarem-se no cliente e serem capazes de fazer mais com menos em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade. Avaliador por suscitar os governos a liberarem as organizações e aqueles que as gerenciam de controles legais, o que cria espaços para o mercado agir ao invés da privatização em linha direta. Consequentemente acontece um redimensionamento da função estatal em que “o Estado não abandona completamente seu papel de governo nesta dispersão de poder. Ele estabelece as regras do jogo” (CLARKE; NEWMANN, 2012, p.366), à medida que se posiciona como fiscalizador à distância, responsabilizando seus entes, sobretudo, via legislação.

Uma vez cerceada por tais lógicas, a política de educação, em suas várias formas, pontos e maneiras é, paulatinamente, “levada à episteme do mercado – um campo de jogo não-unificado, múltiplo e complexo, que põe em ação uma dispersão de relações, subjetividades, valores, objetos, operações e conceitos” (BALL, 1998, p. 132). Os efeitos são tais que se tem o

desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, [...] o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 100).

O quadro 9 apresenta a sistematização de Paes (2005) do paradigma de administração pública gerencial em nível de propósitos, limites e positivities, entre outros fatores, em confronto com uma vertente de gestão pública-societal. A autora reconhece a prevalência do modelo gerencial, de mote privado e mercantil, racional e tecnicista, sendo empreendido pelos sistemas públicos em favor da primazia ao desenvolvimento econômico no lugar de um programa que pondera a completude política, econômica e social.

Levando em conta as reflexões realizadas até aqui sobre a temática, vê-se que o gerencialismo é uma perspectiva nascida no ambiente empresarial e produtivo, que

na sua atualidade está baseada na GQT. Quando aplicada no sistema público, no lugar de superar a racionalidade burocrática tal qual diz objetivar, ou mesmo os alertas de Weber sobre o descompromisso com o sentido político e popular no que concerne à função social, mostra-se como uma nova onda de mescla entre burocracia clássica e técnicas empresariais contemporâneas para servir à flexibilidade global (ABRUCIO, 1997; POLLITT; BOUCKAERT, 2002).

Quadro 9 - Comparação entre os modelos de administração pública gerencial e societal.

	Administração pública gerencial	Administração pública societal
Origem	Resposta à crise econômica pós-70, baseada principalmente nos modelos inglês e estadunidense.	Movimentos sociais, com início na década de 60 e desdobramentos nos anos seguintes.
Projeto político	Enfatiza a eficiência administrativa e baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista.	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão.
Foco estrutural da gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa.	Dimensão sociopolítica.
Organização administrativa do trabalho do Estado	Separa as atividades exclusivas e não exclusivas do Estado, dando primazia ao fator econômico para orientar a função pública.	Não possui uma proposta definida para organização do Estado, enfatizando iniciativas locais para construção da gestão pública.
Abertura das instituições políticas à participação social	Anuncia a participação no nível do discurso, mas centralizador quanto ao processo decisório, à organização institucional e política, e à construção de canais de participação popular.	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular.
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações empresariais, da economia produtiva, para o setor público.	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas.
Pontos positivos	- Possui clareza em relação à organização do aparelho do Estado e métodos de gestão; - Alguns métodos gerencialistas vêm melhorando a eficiência do setor público, especialmente no campo econômico-financeiro.	- Procura elaborar um projeto de desenvolvimento que atende aos interesses nacionais; - Está construindo instituições políticas e políticas públicas mais abertas à participação social e voltadas para as necessidades dos cidadãos.
Limites	- Centraliza o processo decisório e não estimula a participação social; - Enfatiza as dimensões estruturais em relação à esfera sócio-política; - Se inspira nas recomendações e no design sugerido pelo movimento global de reforma de Estado, não evidenciando uma proposta nova para estruturação do Estado.	- Não elaborou alternativas sistemáticas de gestão coerentes com seu projeto político; - Não conseguiu ainda desenvolver estratégias para articular dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica na gestão pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), adaptado de Paes (2005).

Considera-se que gerir o sistema público é diferente do setor privado. A gestão pública – considerando-se aqui as diferentes concepções que tem sido usadas para referenciar essa ação – envolve uma lógica própria que precisa contemplar a diversidade das dimensões que a constituem: administrativo-estrutural e econômico-financeira, e, sobretudo, político-social, tanto na especificidade de cada um desses

eixos separadamente quanto considerados em conjunto. Como dizem Carneiro e Menicucci (2013, p. 136):

Diferentemente da gestão privada, a gestão pública deve permitir a expressão de valores que não são apenas instrumentais, mas políticos. Nesse sentido, não se limita aos meios, mas incorpora também os objetivos, sua definição e sua articulação operativa, orientando-se a partir de valores sociais. Remete à necessidade de articular a concorrência entre objetivos alternativos e a necessidade de gerir a interdependência e a cooperação organizativa para o alcance dos objetivos políticos. Dentro da lógica política, a gestão pública deve facilitar a expressão de vontades, mediar entre elas e encontrar valores para conduzir as ações.

Avança daí o anseio por uma “gestão social que tenta substituir a gestão tecnoburocrática por um gerenciamento mais participativo, no qual o processo decisório inclua os diferentes sujeitos sociais” (PAES, 2005, p. 45). Fortalecendo-se novas relações de poder, pode-se organizar um modelo de administração para manifestar o caráter público e social da política que seja capaz de debater as implicações do gerencialismo e seu mote privado e mercantil ensejado das necessidades globais produtivas, econômicas e comerciais na orientação da vida em sociedade. Que evoque uma vertente que vá além do foco na economia e na produtividade, e que expresse o sentido público e mais amplo da política enquanto “processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue” (SOUZA, 2012, p. 160).

Conforme Lima (2010, p. 2), isso implica na recusa da separação entre política e administração, reconhecendo-se que “toda a administração é um ato político, e no limite, não existe política sem administração”.

2.3 O Brasil e a política educacional em curso

Os debates ora postos são importantes e permitem compreender o caso do Brasil, pois no momento que a NGP e as práticas gerenciais tomavam corpo no mundo, o país passava por um novo tempo de luta popular e redemocratização que acabou sendo cerceado, desde seu início, pelas ofensivas globais.

As privatizações da máquina pública se fizeram presentes desde o primeiro governo democrata no Brasil, destaca Dasso Júnior (2006). Iniciaram-se no governo provisório de José Sarney (Gestão PMDB, 1985-1990), sendo aprofundados nas gestões de Fernando Collor e de seu vice, Itamar Franco, após seu *impeachment* (Gestão PRN 1990-1992; e 1992-1995, respectivamente). Entretanto, legitimaram-se,

principalmente, no governo FHC (Gestão PSDB 1995-2002). Pois se as duas primeiras pautaram processos de desestatização e venda de indústrias nacionais, este último se preocupou em mercantilizar o setor³³.

O próprio FHC explicitou a visão compartilhada sobre o mercado como uma realidade a ser perseguida para o desenvolvimento nacional, mas que pontos como redistribuição de rendas, bem-estar e coesão societária “requerem ação pública” (CARDOSO, 1998, p. 6). Isto é, reconhecia-se caber ao Estado criar as condições para o desenvolvimento da sociabilidade mercantil com um novo modelo político que articulasse público e privado, mercado e Estado. No mesmo dia de sua posse presidencial foi anunciada a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade de Bresser Pereira, para dirigir o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), legislado naquele mesmo ano.

Nas justificativas do PDRAE (MARE, 1995, p. 1) se poder ler que o Brasil prescindia de uma “resposta positiva ao problema fundamental do último quartel deste século: a crise do Estado”. Considerava-se que rondava o país uma instabilidade política, após a entrada democrática e o movimento de *impeachment* de Collor. Na esfera estatal, a globalização econômica interpelava os governos e impunha novos desafios. E no âmbito financeiro, havia uma perda dos créditos públicos. Fatores esses potencializados pelo caráter administrativo burocrático e dispendioso em voga. Em consonância, propunha-se modernizar a gestão pública, torná-la mais flexível, reduzir seu custo, garantir melhor qualidade, motivar os servidores e o serviço através de alterações culturais, institucionais e administrativas que constituem um novo arranjo estatal. Para tanto, um grupo de sete princípios foi alinhavado:

- a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as

³³ De acordo com Dasso Júnior (2006), Sarney criou a Comissão Geral do Plano de Reforma Administrativa, dentro Ministério Extraordinário para Assuntos Administrativos, para conduzir o programa de venda de empresas públicas, o qual Collor, ao seu tempo, aprofundou através do Programa Nacional de Desestatização (PND), criado via Lei nº 8.031 de 1990, que foi, sem dúvida, o principal legado de sua gestão. Para presidir o PND dois mega ministérios - da Economia, Fazenda e do Planejamento e Infraestrutura - foram criados para desregulamentar o poder estatal, em consonância da abertura econômica ao comércio estrangeiro. Consecutivamente, proliferam-se entidades públicas sem receitas próprias, afora do controle e do enxugamento no quadro de pessoal, por meio de planos de demissão voluntária, aposentadoria, extinção de cargos, afastamento ou da massiva disponibilização de servidores, o que culminou, ao fim, no cenário de seu *impeachment* (DASSO JÚNIOR, 2006).

atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) maior autonomia e para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de "agências executivas"; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) "organizações sociais", isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado (como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.); g) assegurar a responsabilização (*accountability*) através da administração por objetivos, da criação de quase-mercados, e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno – os controles clássicos da administração pública burocrática – que devem ter um peso menor (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 6-7).

Nessa tônica, a ementa constitucional (EM) nº 19 de 1998 (BRASIL, 1998a) institucionalizou a flexibilização da administração pública federal pela admissão de novas figuras no sistema público, inicialmente na figura das Organizações Sociais (OS, BRASIL, 1998b) e, depois, na representação das organizações da sociedade civil de interesse público³⁴ (OSCIP, BRASIL, 1999), que tiveram seu espaço, posteriormente, aprofundado com novas normatizações (BRASIL, 2004; 2015a).

O PDRAE ainda se situou também em promover novas ideias e expressões no *lôcus* cultural do setor, como metas, resultados, indicadores de desempenho, organizando um tipo de competição administrada, aquilo que se concebeu como quase-mercado, reconhecendo que os parâmetros usados “pelas agências e organizações sociais para avaliar seus resultados não são definidos apenas nos contratos de gestão: são também comparados com os de outras agências ou organizações similares que “competem” (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 24). Nessa linha, os métodos gerenciais foram adotados para guiar a organização do Estado, considerando-se o “mercado como um excelente, mas imperfeito, agente de alocação de recursos, e vê a terceirização de serviços e a competição controlada como excelentes ferramentas de *accountability*” (BRESSER PEREIRA, 2002, p. 20).

Cabe salientar que as práticas gerenciais se difundem no Brasil a partir de 1990, por iniciativa da Fundação Cristiano Ottoni (FCO), vinculada à Faculdade de

³⁴Ainda que ambas possuam caráter privado e podem ter ou não fins lucrativos, OS e OSCIP têm diferenciações. As primeiras são entidades criadas pelo interesse do Estado, via ato discricionário, o qual depende de aprovação do órgão competente, e se formaliza por um contrato de gestão que pode ser dispensado de licitação, conforme prever o acordo entre as partes (BRASIL, 1998b); já as segundas, aperfeiçoam as primeiras, constituindo-se como entes privados que assumem a função pública, podendo promover serviços em diversas áreas, pela assinatura de Termo de Parceria público-privado, a partir de ato vinculado ao Ministério da Justiça e sem a dispensa de licitação (BRASIL, 1999).

Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (FE-UFMG), tendo em Vicente Falconi um de seus principais disseminadores, tanto pela publicação de livros (FALCONI, 1992), quanto ao criar sua própria empresa: a Falconi Consultores de Resultados, a qual replica o método de empresas a governos, elevando a figura de Vicente Falconi a um showman, constantemente entrevistado para falar de seus cases de sucesso³⁵. Basicamente, a perspectiva defendida pela organização é de que os métodos gerenciais são capazes de solucionar qualquer tipo de problema: basta colocar o objetivo, organizar indicadores a serem atingidos e estabelecer as metas, já que, segundo o próprio Falconi (2009, p. 25) explicita:

Existem três fatores fundamentais para a obtenção de resultados em qualquer iniciativa humana: Liderança, Conhecimento Técnico e Método [...]. Seja em empresas, governos, forças de segurança, forças armadas, fundações, escolas, hospitais, etc., estas três frentes devem ser constantemente cultivadas.

A educação está entre as principais áreas de ação da Falconi Consultores de Resultados. Em 2014, duas de suas especialistas, Chaves e Murici (2016), com formações na área de gestão empresarial e não pedagógica, lançaram um livro das experiências nas redes de ensino brasileiras. O material evidencia o uso da ferramenta PDCA, derivada do ambiente empresarial da GQT, para melhorar a relação custo-benefício no setor. A prioridade declarada é a formação das Secretarias de Educação e gestores, os resultados, planos estratégicos e avaliações de desempenho, mas que acaba por redimensionar a completude curricular, pedagógica e avaliativa do processo escolar, conforme apontou a pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE/UFPEL, 2016).

É possível perceber o empresariado ocupando lugar de verdadeiros reformadores da educação brasileira (CÓSSIO, 2015; FREITAS, 2012). Os pressupostos gerenciais do governo FHC, segundo Saviani (2016) e Peroni (2010), inferiram sensivelmente nas deliberações educacionais da CF (BRASIL, 1988) e, mais tarde, na LDBEN (BRASIL, 1996), e as iniciativas decorrentes a partir dali. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107),

³⁵ A Falconi Consultores de Resultado (2019) é o nome fantasia, assumido a partir de 2012, pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), criado em 2003 e sediado no município de Nova Lima, em Minas Gerais. Dentre os cases de sucesso da empresa em setores públicos tem grande importância o empreendimento desenvolvido por dentro do Movimento Brasil Competitivo (MBC), grupo liderado pelo mega empresário Jorge Gerdau, dentro da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), via Decreto nº 7.478/2011 (BRASIL, 2011a), no bojo do governo Dilma.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Na educação se pode enumerar uma série de medidas de claro teor gerencial e performático levadas a efeito³⁶. O maior destaque é a política de avaliação de resultados intermediada pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB). Castro (2000) detalha que o SAEB assume papel estratégico enquanto

Precioso subsídio para orientar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, pois permitem identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos. [...] As reformas desencadeadas pelo MEC, consoantes com a nova LDB, induzem mudanças nos currículos propostos, de modo a reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na educação básica e incentivar uma abordagem pedagógica mais voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais. Os resultados do Saeb permitem ainda identificar as áreas e conteúdos nos quais os alunos apresentam maiores deficiências de aprendizagem, orientando programas de capacitação em serviço e formação continuada de professores. A utilização do Saeb como subsídio para planejar programas de capacitação docente vem sendo feita desde 1995. Por isso, tem sido fundamental a permanente articulação entre o Inep e as equipes estaduais do Saeb, permitindo aos dirigentes das redes públicas desenvolver um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem verificados em cada unidade da Federação (CASTRO, 2000, p. 126-127).

O SAEB se constitui na metodologia de avaliação em larga escala, por envolver grandes números de alunos, e externa, por ser concebida, planejada, corrigida e ter resultados analisados fora da escola, na figura do INEP, o que reduz a função das administrações locais, professores e pesquisadores a apoiar a aplicação das provas (WERLE, 2014). Além disso, o sistema foi sendo aprimorado ao longo do tempo, tornou-se mais detalhado com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, em 2005, e, também, mais abrangente, com

³⁶ Frigotto e Ciavatta (2003) explicitam que a LDBEN aprovada pelo governo FHC desprezou grande parte das discussões que se realizaram desde 1988, encabeçadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, movimento similar ao que aconteceu com o Plano Nacional de Educação (PNE). Houve também a alteração da essência e forma do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi submetido ao controle do MEC e retirado de prerrogativas deliberativas. O ensino médio e técnico, com financiamento do WB, foi retirado de seu sentido unitário e desdobrado em formação profissional e acadêmica, via Decreto nº 2.208/97 e Portaria nº 646/97, a fim de atender demandas econômicas produtivas em voga e à revelia de resistências de escolas e sociedade sobre a desconsideração da sua universalização no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Ainda, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, em 1998, e para o ensino médio, em 2001, foram organizados verticalmente pelo governo e elaborados por especialistas de fora da área educacional, para direcionar as avaliações escolares e medir a qualidade educativa.

a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. E, mais recente, segundo consta no site do INEP (2019a), está prevista a concretização de uma Avaliação Nacional para a Educação Infantil (ANEI), além de uma Prova Nacional Docente aplicada de forma experimental com professores em 2010.

Um ponto nodal para fortalecer o SAEB se deu com a inclusão de seus resultados para aferir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. Para o INEP (2019a), o IDEB contempla os “resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo³⁷”. E ainda que esse instituto diga que não tenha a pretensão de ranquear sistemas ou impor parâmetros para ferir a autonomia do ensino, é manifestado que o IDEB visa projetar o caminho de evolução da educação, com resultados claros e visíveis que sejam capazes de fomentar um debate acerca do trabalho pedagógico em sentido da melhoria dos resultados educacionais.

O IDEB se articulou a um conjunto de iniciativas em favor da qualidade da educação contidas no Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2007a, 2007b). E para participar da iniciativa, as redes de ensino precisariam assumir, na forma de adesão voluntária, o compromisso para com a evolução do IDEB, mediado por um Plano de Ações Articuladas (PAR) de apoio técnico ou financeiro, com recursos deduzidos do FUNDEB, nas áreas de gestão, formação profissional, recursos ou infraestrutura.

Na versão do PDE organizada para orientar as escolas (BRASIL, 2006, p. 7) é justificado que o sistema educacional do Brasil é ineficiente e ineficaz: “Ineficiente porque o custo de obtenção da educação é elevado; é ineficaz porque os resultados de aprendizagem obtidos são insatisfatórios; e é de baixa qualidade porque os beneficiários do sistema não são satisfeitos em suas necessidades”. Assim, é suposto que a escola terá sucesso se seguir os passos gerenciais – análise situacional, plano estratégico de metas, plano de ação, execução, monitoramento e avaliação – os quais permitirão “administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certas coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade)” (BRASIL, 2006, p. 9).

O MEC avaliou, à época, que esse caminho permitiria à escola

³⁷ O Censo Escolar é a principal ferramenta de coleta das taxas escolares de fluxo do INEP. É efetivado anualmente por meio de sistema eletrônico preenchido por escolas, de esferas públicas e privadas, quanto a indicadores das diferentes etapas e modalidades de ensino, dos estabelecimentos, turmas, alunos e dos profissionais escolares.

[...] um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. A partir dessa análise, ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. [...] O PDE vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando (BRASIL, 2006, p. 11).

Do processo de exploração do PDE, reconhece-se que ele fecha o circuito para a performatividade operar. Articula gerencialismo e financiamento ao IDEB, usando a avaliação para ensejar uma forte responsabilização dos sujeitos educacionais para com os resultados, deixando de lado outras variáveis que envolvem o processo educativo. Ratifica uma obsessão avaliativa, de tudo e de todos, que transforma, substancialmente, as organizações educativas em algo altamente racionalizado e formalizado, com missões e visões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade, à semelhança de uma empresa (CÓSSIO, 2015).

Cóssio (2016), observando a inclusão de todos os municípios brasileiros no PAR, ressalta a notória falta de diálogo entre o MEC e as redes na qualificação dos processos de planejamento locais. Isso, pois, em boa medida, as grandes questões referentes a recursos, pessoal e currículo são centralizadas em diretrizes previamente alinhavadas pelo governo em parceria com OMs como boas práticas em educação.

Na compreensão de Peroni (2012), os princípios gerencialistas do PDE influíram de sobremaneira para a abertura das redes de ensino a novos atores. Isso é visível nos 134 programas sugeridos pelo Guia de Tecnologias do PDE em 2009, no qual 91 das iniciativas eram, deliberadamente, mediadas por “inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação” (PERONI, 2012, p. 26), tais quais Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Unibanco, Instituto Positivo, Fundação Roberto Marinho etc.

Não obstante, proeminente a se considerar é a notória relação entre o Compromisso base do PDE e o movimento Todos pela Educação³⁸ (TPE), pela

³⁸ A formação do TPE começou em junho de 2005, decorrendo da experiência do Instituto Faça Parte, incentivador do voluntariado em escolas. Seu projeto oficial foi apresentado no evento Ações de

transposição para o PDE de grande parte do projeto oficial do TPE, lançado em 2006, pouco antes do lançamento dessa proposta de governo e chamado do mesmo nome de Compromisso Todos pela Educação.

Para Evangelista e Leher (2012), o TPE é uma figura primordial para a composição do bloco de poder da pedagogia do capital no país. Então, não é mero acaso o próprio grupo listar o PDE como uma de suas grandes conquistas. A partir daqui, a organização assume um protagonismo para fortalecer seu campo de ação, passando a monitorar indicadores oficiais pela plataforma *online* Observatório da Educação, criada em 2013, com a participação regular de seus integrantes na mídia e com o fomento de relações institucionais, em nível nacional e internacional, até o seu reconhecimento em 2014 como OSCIP, que passa a permitir formalizar termos de parcerias com os setores públicos de ensino (TPE, 2019).

Assim, pode-se ver que as relações público-privadas na educação brasileira não se esgotam no fim do governo FHC, mantendo-se presentes nas gestões de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), em que pese da posição em fase eleitoral, com amplo apoio de sindicatos, movimentos sociais e população geral, ter sido outro, como salienta Boito Jr. (2003). Para Antunes (2015, p. 20), esses governos foram um “excepcional exemplo de representação dos interesses das classes e frações dominantes”, com oscilações históricas próprias³⁹.

Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina, realizado no Museu do Ipiranga, São Paulo, em 06 setembro de 2006, um dia antes do aniversário de Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Na lista de fundadores aparecem as pessoas de Priscila Cruz, líder do Faça Parte e importante membro da diretoria de sua organização desde então; intelectuais como Celso Antunes, Mario Sérgio Cortella e Fernando Abrúcio; figuras políticas como Cláudia Costin, Cláudio de Moura Castro, Cristovam Buarque, Maria Helena de Castro e Paulo Renato Souza; entidades como Instituto Ayrton Senna (IAS) e Gerdau. Com sede na cidade de São Paulo, seu presidente atual é Jorge Gerdau, e conta com um Conselho de Governança formado por 16 líderes, organizações que o mantêm: Gerdau, Lemann, Vale, Natura, Samuel Klein, DPASCHOAL, Telefônica, Suzano, Península Telefônica, Bradesco, Itaú Social e BBA, UNIBANCO, Santander. Além de parceiras que apoiam a causa: Grupo ABC, Redes Globo e Futura, grupo Santillana e Victor Civita, Editoras Moderna e Saraiva, IAS, McKinsey Brazil; Microsoft, Banco HSBC, além do BID/WB e da participação na rede de colaboradores da UNESCO.

³⁹ Ainda no projeto que embasou a candidatura e depois o primeiro governo Lula (Gestão PT, coligação PL, PCdoB, PMN, PCB) é manifestada a importância das relações com o empresariado para elevar o crescimento e a competitividade do país, ainda que nesse momento de modo mais tímido (LULA, 2002). Pontos estes aprofundados no programa de governo do segundo mandato e depois o plano de sua gestão entre 2008-2011, certamente numa tentativa de incluir a diversidade de mais de dez partidos, com algumas concepções até contrapostas, que compuseram a coalizão final do governo (LULA, 2006). Dilma, por sua vez, dirigiu programas estratégicos nas gestões Lula - como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e Minha Casa, Minha Vida. A chapa de sua candidatura presidencial teve como vice Michel Temer (PMDB), partido historicamente opositor ao PT, e sua aprovação se realizou ainda no primeiro turno, o que a tornou a primeira mulher eleita como presidente do Brasil. Após sua primeira

O dois governos de Lula centraram-se mais em políticas a setores com necessidades de atenção do Estado para sobreviver (Bolsa Família, Minha casa Minha Vida etc.) do que em medidas coesas que atingissem a classe trabalhadora como um todo (como, por exemplo: reforma trabalhista, previdenciária, ou mesmo política ou, ainda, no caso da educação pela construção de um sistema federativo comum). Evidentemente, reconhece-se a,

[...] recuperação do papel do Estado a partir do governo Lula como um fator essencial para que o Brasil pudesse retornar à luta pela superação do subdesenvolvimento, cujos resultados positivos começaram rapidamente a aparecer com o crescimento econômico duas vezes maior que na década de 1990 (com a consequente volta ao posto do 8º PIB mundial), combinado com a redistribuição da renda, sobretudo na base da pirâmide social, e elevação da participação do rendimento do trabalho na renda nacional (44% em 2010). [...] O Brasil emergiu com vontade própria e a capacidade de se reorganizar em torno de um novo projeto de desenvolvimento nacional foi liderada por importante convergência política conduzida pelo governo Lula (POCHMANN, 2010, p. 129).

Porém, não se pode menosprezar que

Continuou beneficiando enormemente as diversas frações do grande capital, especialmente o financeiro e o industrial (que, como sabemos, têm uma forte simbiose entre eles, ainda que por vezes disputem espaços na condução da política econômica), além do agronegócio. E, no extremo oposto da pirâmide social, procurou implementar uma política social mais ampla, ainda que sempre assistencialista, visando minimizar em alguma medida a brutal miséria brasileira. Mas, é imperioso enfatizar que *nenhum dos pilares estruturantes dessa miséria brasileira foi efetivamente enfrentado*. Essa era uma imposição das classes dominantes para garantir seu apoio ao governo Lula. Ao que seu governo aceitou servilmente. Os grandes capitais lucraram como poucas vezes na história recente do país (ANTUNES, 2015, p.11).

Antunes (2015) analisa que no período o governo (Dilma) acabou por fazer mais concessões a bancos ao crescer taxas de juros e estimular o crédito privado, dando mais incentivos ao comércio global e abrindo espaço para privatizações (aeroportos, portos, estradas etc.). Principalmente seu segundo governo fomentou políticas de menor custo que foram aliadas a leis e mecanismos de incentivo à redução da atuação do Estado ao passo da ampliação da participação da iniciativa privada no setor público.

A tomada da presidência por Michel Temer, o vice de Dilma, por quase dois anos, de 2016 a 2018, altera a correlação de forças no país como resultado de uma

gestão, entre 2011-2014, foi reeleita, com sua aprovação tendo ocorrido no segundo turno e com uma diferença pequena de porcentagem. O novo mandato que iniciou em 2015 se deu no bojo de avanço da operação Lava Jato e da cisão de relações entre PT e PMDB, crise econômica, resultando em um processo de *impeachment* em agosto de 2016 e a sua substituição por seu vice.

alargada coalizão entre grupos derrotados sistematicamente nas quatro eleições precedentes. Na consideração de Pochmann (2017), constitui-se aqui um bloco de poder conservador, classista e autoritário, mesmo com ampla rejeição popular, procedendo a ajustes de gastos públicos e reformas profundas em áreas estratégicas, como trabalhista, previdenciária e educacional. Além disso, o primeiro ano de governo do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, eleito pela coligação "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" do Partido Social Liberal (PSL, 2010), vem mantendo esta mesma linha política e a alinhando com correntes religiosas e militaristas.

Na educação, um dos principais espaços para o mercado atuar se deu a partir do lema Pátria Educadora, apresentado na posse do segundo mandato de Dilma e acompanhado de um documento para subsidiá-lo (BRASIL, 2015b). Ainda que tal documento não tenha sido levado a cabo, ele se alicerçou em estratégias de reorientação curricular, eficácia empresarial, fixação de metas, incentivos e métodos de cobrança e monitoramento, no conjunto de perspectivas performativas, amplamente influenciadas pelo Movimento pela Base (MPB, 2018), grupo plural e suprapartidário formado em 2013 pela comunhão de mais de 60 atores e liderado pela Fundação Lemann⁴⁰ – com amplas relações com o TPE – e unidos pela causa de consolidar uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para as escolas do país.

Ainda em 2014 o governo iniciou a discussão em favor de instituir uma BNCC, e dois anos depois, em 2016, apresentou uma versão preliminar da proposta a qual foi seguida de outras duas versões até ser homologada em 2017 em sua versão final para as fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que já se encontra em processo de efetivação nas redes de ensino. E no tocante ao Ensino Médio, a proposta se encontra atualmente ainda em elaboração em articulação à proposta de um Novo Ensino Médio, decretado pela Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017).

⁴⁰ Seu dono é o mega empresário João Paulo Lemann, o homem mais rico do país e no *ranking* dos mais ricos do mundo. Segundo o site oficial da Fundação Lemann (2016), sua fundação se deu em 2002, dentro de uma organização familiar sem fins lucrativos, com vistas a que “o Brasil tenha, até 2018, soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação, acelerando transformações sociais de alto impacto e um padrão claro e de altas expectativas do que é esperado que todos os alunos aprendam”. A organização distribui bolsas de estudo para graduação e pós-graduação; oferta programas de treinamentos; investe em *startups* e em operações educacionais que não têm dinheiro para crescer e se dedica a promover tecnologias educacionais baseadas em evidências e passíveis de replicação em massa no país e internacionalmente, na Universidade de Stanford, na Califórnia. Esse centro estrangeiro foi inaugurado em 2012 e é liderado pelos professores Paulo Blikstein, Martin Carnoy, Eric Bettinger e David Plank, adotando perspectivas para a educação brasileira no quadro do Common Core State Standards (CCSS), adotado no sistema escolar dos EUA.

Segundo a página oficial da BNCC (2018), seu propósito é, em síntese, subsidiar as políticas de avaliação da educação básica por intermédio da revisão dos materiais didáticos e das políticas de formação inicial e continuada de docentes. De modo resumido, a compreensão anunciada é de que não é de mais investimentos públicos, de melhores salários ou condições trabalhistas, mais profissionais, mais recursos físicos ou ainda salas de aula com menos alunos que professores e escolas precisam. São esses os motivos, aludidos por seus proponentes, do mau funcionamento da educação, especialmente por ter sido profundamente estatizada. Gentili (1996, p. 5) demarca que,

Atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma [...]. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. [...] Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional.

No documento da proposta Pátria Educadora, haja vista que tomou como base preceitos de mercado, é manifestado que “há abundante evidência empírica para demonstrar que aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhoria do ensino” (BRASIL, 2015b, p. 15). Sendo assim, é depreendido que para melhorar os resultados a respeito da qualidade do trabalho desse profissional

Esta carreira pode ser construída em etapas. Ela pode começar na forma de carreira especial e suplementar para professores que se comprometam a manter determinadas metas de desempenho. Receberiam adicionais ao salário, depois de avaliação, por avaliadores independentes, do cumprimento de tais metas. Complemento da carreira nacional de professor pode ser Prova Nacional Docente. A prova seria organizada por analogia a outras provas de iniciação a profissionais. Seria ministrada após a conclusão do curso de pedagogia ou de licenciatura. Conteria parte teórica (nas disciplinas em que cada professor lecionaria) e parte prática (demonstração de capacidade de ensino, de acordo com métodos e critérios reconhecidos) (BRASIL, 2015b, p. 18).

O que se quer chamar atenção especial neste debate é o modo como os professores são alvo importante desta corrente, não somente sendo implicados em consequência do redimensionamento dos currículos, didáticas e avaliações, mas com iniciativas diretamente envolvendo-os no tocante de sua formação, carreira e trabalho, isto é, regulando os diversos espaços em que tais profissionais atuam.

2.3.1 A lógica performativa e o perfil do professor da escola pública

Pode-se ver que políticas de avaliação e definições curriculares para os docentes escolares brasileiros têm sido pauta recorrente, consonante à ideia de SAEB, IDEB e BNCC e ao foco em desempenhos e competências.

Segundo Shiroma e Schneider (2011), a criação de um sistema nacional de seleção e certificação de professores brasileiros despontou no Parecer CNE/CP nº 009/2001, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica e foi reiterada pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Amparando-se no estudo sobre professores da OCDE (2006) e em certificações desse gênero internacionalmente, tais deliberações se tornaram tema do Projeto de Lei nº 1.172 de 2003, que embasou naquele ano a Portaria nº 1.403 apresentada pelo ministro da Educação Cristovam Buarque para instituir o que se conheceu como “Provão do Professor” para avaliar os cursos de formação de professores.

Devido às fortes críticas e resistências que recebeu, com destaque para a atuação de Helena Freitas, por intermédio do cargo de presidente da Associação de Formação dos Professores (ANFOPE), a aplicação do teste foi adiada, não chegando, ao fim, a se realizar. Contudo, Shiroma e Schneider (2011) mostram que o debate retorna à cena com a apresentação da proposta de uma Prova Docente via portaria nº 03 de 2010 e o Projeto de Lei (PL) nº 6.114-A, de 2009, para criar o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB).

A Prova Docente teve uma experimentação prévia em 42 municípios do país em setembro de 2012, com o objetivo de coletar dados para validar a Matriz de Referência a ser adotada em sua aplicação, prevista para 2013, que acabou por não se efetivar (INEP, 2016). Apresentou como sendo seu ponto de partida “a pesquisa e a reflexão sobre o perfil desejado para um ingressante na carreira docente no Brasil”, a fim de favorecer os meios de seleção e contratação para o ingresso na carreira docente na educação básica, de forma a contribuir para que os alunos tenham

professores cada vez mais bem qualificados e com melhores condições de exercer sua profissão com excelência.

Documentos disponíveis no site oficial do INEP (2016) explicitam que a matriz do teste foi construída por uma comissão de 71 especialistas com notório conhecimento em áreas de planejamento, ensino e avaliação pedagógica, legislação e políticas educacionais e campos correlatos à docência. O grupo levou em consideração contribuições derivadas de 1.592 pessoas e 90 instituições (Secretarias de Educação, escolas, grupos de estudos, Instituições de Ensino Superior etc.) numa consulta pública online e em um seminário que ouviu professores da rede em 2010.

Ao analisar a matriz desta Prova Docente, vê-se que ela se subsidia na ideia de competência docente em Perrenoud e nos PCNs – que também usou das ideias desse autor como base de orientação. Além, também, de referenciais curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino e manuais didáticos com alvo especial em conhecimentos de Português e Matemática, bem como programas de formação docente baseados em gestão, como o Programa do governo federal de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR).

Além disso, sua matriz se orienta em indicadores do TALIS e PISA da OECD. Cita o estudo da entidade sobre o magistério (OCDE, 2006) para defender que a prioridade geral dos gestores educacionais deve recair em “definir padrões para um bom professor” (BRASIL, 2011b, p. 1). Há referências, também, a sistemas internacionais que criaram instâncias específicas para instrumentalizar o que se espera de bom professor, como o *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), criado desde 1967 no Chile para condensar as várias instâncias de aprimoramento das políticas públicas de avaliação, treinamento e o fortalecimento das habilidades de gestão e ensino para docentes (CPEIP, 2019), bem como a Agência de Treinamento Docente, criada em 1994 no Reino Unido e reformulada em 2005 e, mais recentemente, em 2012, na figura da *Teacher Agency*, vinculada ao Ministério da Educação, para regulamentar a formação de professores novos e existentes (UK, 2013; BALL, 2017). E, também, o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), organização não-partidária e sem fins lucrativos fundada em 1987 e que é uma das principais certificadoras de professores nos estados dos EUA (PEREIRA, 2008).

Precisa-se destacar uma das citações nos referenciais da Prova Docente a McKinsey & Company, rede americana líder no ramo de consultorias empresariais a

setores públicos, privados e sociais. No caso em questão, é citada uma pesquisa realizada em 2007 pela entidade, a qual visou analisar boas práticas educacionais em 25 sistemas educacionais ao redor do mundo, dentre os quais o Brasil foi incluído junto a dez dos países mais bem colocados no PISA. O relatório final do estudo dá conta de que os países que experimentaram importantes melhorias, independente do contexto macrorregional, focaram três aspectos: *“conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que Sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema”* (MCKINSEY, 2007, p. 70).

Pode-se ver uma forte influência da McKinsey no campo das políticas públicas, ressaltando-se a sua relação com o movimento TPE no Brasil (PERONI et al., 2013; VIDAL; VIEIRA, 2017). Na página online que a McKinsey (2016) mantém no Brasil há uma nota anunciando: “a solução para a educação é foco no professor”, pois,

Acreditamos que apoiar o desenvolvimento dos nossos professores e líderes escolares é a melhor alternativa. Sem dúvida que assegurar uma infraestrutura básica digna é condição necessária para termos um aprendizado de qualidade. Mas, para darmos um salto na qualidade de ensino, precisamos de professores mais bem preparados, que saibam o conteúdo e a metodologia de como ensinar bem, e líderes escolares com boa capacidade de gestão (MCKINSEY, 2016, s./p.).

Para Werle (2014), a Prova Docente responde às projeções da OECD, que requerem a centralização no plano da construção do perfil docente esperado em contrapartida da flexibilização dos salários e das formas de trabalho. Na consideração da OECD/OCDE (2006), a mobilidade é positiva e tende a ser eficaz, já que tende a diversificar a experiência do professor ao difundir novas ideias e abordagens pedagógicas. Também é considerada valiosa a possibilidade de negociação direta e individual para ambos, professor e escola, pelo fato de que fomenta no professor maior comprometimento para com a realização de um trabalho eficaz. Nessa tônica, a Prova Docente advoga pela negociação salarial direta entre professor e Secretarias de Educação, reconhecendo que essas podem utilizar essa avaliação de forma livre, escolhendo e captando os professores mais bem ranqueados, inclusive, prevendo salários diferenciados e, igualmente, aqueles professores mais bem colocados podem escolher as melhores propostas salariais.

Quanto ao ENAMEB, seu teor foi aprovado em Parecer 27/05/2015 da Comissão de Educação (CE), estando, atualmente, aguardando nota final do governo.

Pretende ser um marco para a “valorização do magistério a partir da dimensão que lhe é mais importante: sua competência profissional (BRASIL, 2015c, p.4). Sua aplicação está prevista para se dar em um teste bianual, gratuito e voluntário, na forma de adesão dos governos, organizando-se em uma parte geral articulada à BNCC e uma parte específica referente a cada estado ou região do país, que possa contemplar “conhecimentos dos docentes, conteúdos, metodologias, como ensinar, neurociência, bem como suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências” (BRASIL, 2015c, p. 15).

A justificativa do ENAMEB é de que ele servirá para definir um padrão, tal qual o fazem as provas do SAEB, que incidirá no recrutamento dos professores, induzirá a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial e em serviço e até mesmo na reorientação dos programas de avaliação e progressão na carreira, baseados na titulação ou habilitação. Por isso, é exemplificada a certificação promovida pelo NBPTS, que incentiva benefícios a docentes e escolas em muitos estados dos EUA. Inclusive, um dos pontos do PL que o detalha anuncia a pretensão de dar nova redação à LDBEN para tornar o ENAMEB pré-requisito para a docência na escola.

O ponto aqui é que Prova Docente e ENAMEB se apresentam articulados um ao outro, o primeiro funcionando como mecanismo de admissão dos professores na escola, e o segundo de certificação daqueles já atuantes, no âmbito de um processo de avaliação baseado em desempenhos, premiações e competências de caráter “individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo e intimidatório” (FREITAS, 2003, p. 1111). Isso se contrapõe ao caráter coletivo, solidário e partilhado que se compreende que deve revestir o trabalho educativo e pedagógico na escola pública.

Via decreto nº 8752 de 2016, uma nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica anunciou, no Art. 17, a pretensão de “harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional” (BRASIL, 2016a), em coerência com a BNCC, os processos de avaliação da educação básica e superior, e os respectivos programas e iniciativas de formação governamentais. Aqui se pode inserir SAEB, ENADE e, no caso dos professores, Prova Docente e ENAMEB.

O referido decreto de 2016 revogou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto nº 6755 de 2009, o qual trouxe várias conquistas pela criação do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, dentro de um regime de colaboração

sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta proposição buscou situar o debate da qualificação da formação docente inicial e continuada através de um regime de colaboração entre diferentes sujeitos e instituições interessadas nesse campo, alicerçado em uma concepção integral da docência, mediada pela relação teoria-prática e uma proposta mais ampla de valorização salarial e trabalhista da categoria (SCHEIBE, 2010).

Nesse curso de proposições, em 2009 foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) a fim de estabelecer ações e metas para qualificar professores brasileiros sem formação na área de atuação. Para valorizar o campo profissional foram organizadas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o que deu vazão à Lei do Piso Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público da educação básica, criada em 2008 e regularizada em 2011. Conforme Oliveira (2008) reconhece, a profissão docente no Brasil passou por um arrocho salarial sem precedentes a partir dos anos 1990, combinado à deterioração das condições e leis trabalhistas. Sendo assim, na sua aplicabilidade, o PSPN se preocupou em instituir um mínimo salarial e, ainda, em regulamentar melhores condições de trabalho ao professor por meio da ampliação da carga horária de atividade sem-aula para 1/3 no lugar do 1/2 até então em voga.

Freitas (2015) explicitava preocupações com o processo iniciado pelo governo federal para adequar os cursos de formação inicial de professores à BNCC. As principais advertências para a autora adotar esse posicionamento se referiram pela centralização do MEC desde a elaboração da proposta até a sua execução, posto que os Fóruns são tornados seus objetos de controle e deixam de ser reconhecidos como instâncias de debate autônomas. No seu entendimento, essa iniciativa apresenta uma noção instrumental do professor, contraposta à concepção sócio-histórica docente defendida pela ANFOPE no que diz respeito à valorização dos professores como profissionais e, dessa forma, se posiciona “contrária a qualquer forma de reducionismo dos percursos formativos propostos pelos currículos escolares – tanto de estreitamento curricular na educação básica quanto de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas” (FREITAS, 2015, s./p.).

A ANFOPE apresenta uma perspectiva de Base Nacional Comum (BNC) de professores a qual está baseada na organicidade entre três pontos chaves:

1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional (FREITAS, 2007, p.1220-1221).

Tal concepção do professor avança e rompe com a perspectiva de reduzir a formação desse profissional a soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, ensejadas por uma prática individualizada e no domínio técnico dos conteúdos, didáticas e questões internas à educação e à atitude ou capacidade do professor. Conforme Freitas (2007), pensar a formação e carreira do professor é colocar em pauta outros tantos fatores que influenciam na educação, aqui nesse caso com cerne na valorização do professor, isto é, quanto à baixa remuneração, carreira com jornadas inadequadas e falta de uma política para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos professores em suas funções como política pública de Estado.

Cabe reconhecer que tal teor, defendido pela ANFOPE, a respeito da ampliação do processo de formação de professores foi contemplado nas DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica regulamentadas em 2015 (BRASIL, 2015), decorrentes da Política para os professores aprovada em 2009 (BRASIL, 2009). Tais referências apresentaram uma ideia de BNC para a formação de professores pautada “pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015d, p. 6). Nessa tônica, seu texto manifesta que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015d, p. 3).

Essa visão, porém, é reduzida no contexto de adequação da formação e do trabalho dos professores à BNCC. Em outubro de 2017 foi lançado o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como meio de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), buscando, basicamente, servir de prática de estágio a partir do terceiro ano do curso de licenciatura e incidir na revisão dos cursos e currículos de formação inicial. É preciso assinalar que o programa foi apresentado para funcionar na forma de adesão voluntária, via edital nº 06 de 2018, para as instituições de ensino superior (CAPES, 2018), o que por si só gerou muitas contrariedades pela falta de caráter universal.

Além disso, outras críticas foram peticionadas ao PRP, tanto contrárias a sua efetividade como programa, notadamente por envolver alguns graduandos e não a todos, como por incidir sobre a autonomia universitária para organizar a formação docente, no sentido de sonegar concepções presentes nos projetos pedagógicos das IES que se manifestam pela relação intrínseca entre teoria e prática. Dessa forma, induz um modelo de “docência reproducionista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar” (ANPED et al., 2018, s./p.). Dourado (2016) já alertava acerca da tramitação no congresso do PL para instituir uma Residência Docente e enfatizar o como fazer. Isso, segundo o autor, caminha na contramão de uma política de base nacional comum sustentada na docência como processo integral social, político, cultural e de permanente construção.

No entendimento da ANPED et al. (2018, s/p.):

Tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária *unidade teoria-prática*, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

Ao final de 2018 foi apresentada a proposta preliminar de Formação dos Professores da Educação Básica, conhecida como BNC Docente, em consonância com a regulamentação dada em 2016 e da ideia contida no PRP. Na notícia que a apresentou, o MEC (2018a) anunciou que se fazia preciso “dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica”. Na mesma ocasião, o MEC declarou o lançamento de uma chamada pública, ao final daquele ano, para a realização de

pesquisas por parte de instituições públicas ou privadas, na casa de R\$15 milhões e para até 100 projetos, baseadas em evidências para orientar a formação de professores, com foco na BNCC e língua portuguesa, matemática e ciências.

A referente BNC Docente pressupõe encobrir as políticas de formação à carreira para que tenham “foco na prática profissional e que os futuros professores experienciem nas vivências formativas as práticas pedagógicas e as situações reais contextualizados do saber teórico” (MEC, 2018b, p. 58). Nessa linha, são assentadas três dimensões bases para construção do perfil docente brasileiro: conhecimento, prática e engajamento (MEC, 2018b, p. 49). Conhecimento por parte dos futuros professores dos objetivos e conteúdos específicos que devem dominar em sua área; uma prática profissional pedagógica que os capacite a serem capazes de ensinar os conteúdos adequadamente; e comprometimento “moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional” para atingir os fins que são esperados. Disso, vê-se que impera uma perspectiva prática e do saber fazer docente, em desconsideração da importância de outras dimensões atinentes à formação, carreira e realidade docente.

Assim sendo, na área da formação inicial, aponta a necessidade de revisar as DCNs para a Formação de Professores – ponto explorado em pareceres seguintes do MEC (2019) pela sistematização do PRP como espaço modificado e eficaz para substituir o estágio probatório, uma vez que esse não é “realizado da forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional” (MEC, 2018b, p. 33). Aponta, também, a criação de um ENADE anualmente obrigatório para habilitar licenciados e com a preocupação da “formação dos formadores para que detenham o conhecimento pedagógico do conteúdo e boas experiências em sala de aula” (MEC, 2018b, p. 59). Já no âmbito da formação continuada, é proposta a criação de estágio probatório gerido por professor mentor, o qual poderá receber gratificações e terá suas tarefas supervisionadas pelo diretor ou órgão superior. Sobre esse viés é preciso ressaltar que é sugerida uma BNC específica para formar gestores e técnicos (MEC, 2018b).

É apresentada uma lista de categorias para nivelar os professores nas diversas avaliações e programas que são propostas pela BNC Docente, na seguinte estrutura:

- 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas; e 4) líder

(que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos (MEC, 2018b, p. 39).

Além disso, é sugerida a criação de um órgão para realizar a certificação dos professores e, ao que parece, também, então os níveis e categorias docentes. Isto é:

Uma organização nacional que possa acreditar cursos de formação inicial que esteja de acordo com a política nacional, que possa criar novas políticas ao longo do tempo, que possa gerenciar normativas específicas e gerir programas correlatos à implantação da política, que possa avaliar cursos, alunos, professores e auxiliar as redes na implementação de planos de carreira, valorização profissional e medidas de qualidade (MEC, 2018b, p. 60).

Ressalta-se que a maior parte dos estudos usados para subsidiar tal proposta de BNC Docente defendem, basicamente, uma relação entre competência do professor e qualidade da educação. Um dos estudos referenciados é do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), organização social nacional, de figura privada e sem fins lucrativos, criada em 1987, com expoente atuação no desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias para qualificar a educação pública, encontrando-se na lista de parceiros do CONSED e MPB. Neste estudo, o CENPEC entrevistou pessoas escolhidas intencionalmente por sua participação na área das políticas educacionais, entre pesquisadores, gestores e ex-gestores públicos e privados, membros atuais e anteriores do Conselho nacional de educação e um sindicalista. Os resultados apontam que a maior parte dos entrevistados se posicionou a favor da proposta de uma BNC Docente. Entretanto, destaca-se que no material não é explicitado quem foram esses sujeitos ouvidos e quais as relações destes com a educação e a escola pública, o que faz questionar os interesses que possam estar impregnados nessas posições favoráveis.

As orientações contempladas nessa proposição advêm de OM de viés econômico, como OECD, McKinsey e WB. Uma das obras, *Professores excelentes*, sistematizada por consultores do Grupo WB, Bruns e Luque (2014, p. 6), concebe que para melhorar a aprendizagem escolar dos estudantes na América Latina e no Caribe “nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores”. Anota que:

Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. A migração para um novo equilíbrio será difícil e

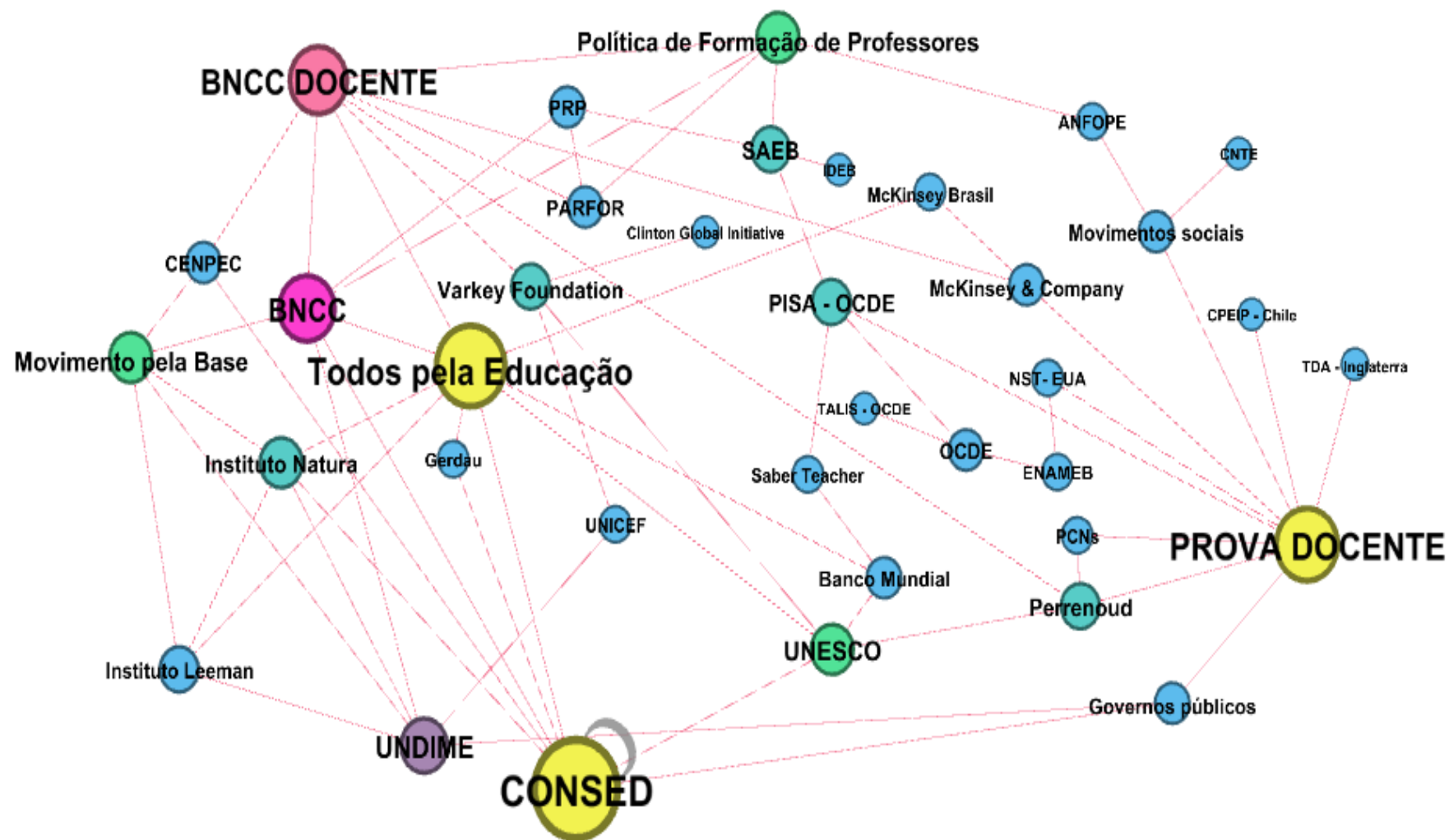
exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Do conjunto dessa teia de políticas voltada aos docentes, chegou-se ao gráfico 1, no qual se observam os principais atores, relações e ramificações influenciando-as.

Ao analisar o conjunto destas políticas permeando o ingresso, a formação docente inicial, a certificação e admissão – ou mesmo a exclusão – para o exercício da docência e o desenvolvimento ao longo da carreira, vê-se alusões à docência restrita à ação em detrimento ao professor como sujeito intelectual. Nota-se uma ideia de saber instrumental por meio da incorporação de tarefas de gestão empresarial e de cunho performático, e que não são diretamente ligadas à pedagogia. Há uma preocupação com a otimização do processo, por meio do treinamento do professor, como decorre na preparação de qualquer outro trabalhador para o mercado.

Nessa linha, é dado espaço a personagens distanciados e não identificados com as necessidades locais escolares, como especialistas e administradores, para decidirem e organizarem as atividades docentes, os objetivos educacionais, os métodos de ensino, o currículo e a avaliação. Tem-se cada vez menos espaço para os próprios sujeitos docentes se dedicarem a pensar as questões pedagógicas, em um conflituoso cenário de depreciação do professor e da escola pública, conforme alertam Werle, Werle e Andrade (2009) e Evangelista (2017). As políticas de formação e carreira docentes vão se configurando como pacotes fechados, planejados centralizadamente e sem participação dos professores, com uma alta transferibilidade para serem replicados em diferentes contextos. De tal modo, passa-se 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” (SHIROMA, 2018, p. 94).

Gráfico 1 - Rede de influência nas políticas educacionais para o trabalho docente na escola pública brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora (2019) através do programa Gephi 9.0.

A prática docente é assim vista correntemente de uma forma naturalizada e acrítica, tornando essa profissão descontextualizada de seu compromisso social mais amplo, quanto a quê e para que serve. Vê-se que essa perspectiva incorre de um modelo de política educacional ao qual o Brasil se coaduna, de um “Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital” (PERONI, 2008, p. 3). É um modelo de Estado que apregoa o discurso de existir uma convulsão gerada pelos gastos públicos para manter o metabolismo do mercado com novos e difusos processos de privatização (LIMA, 2018a; BALL; YOUDELL, 2008), os quais, conforme Robertson (2013, p. 687) descreve, dão-se “*na e da educação*”.

Tais discussões postas, busca-se na sequência aprofundar o debate no que diz respeito às políticas educacionais e à questão do trabalho do professor na realidade da escola pública.

Capítulo III – As políticas educacionais na rede pública de ensino do RS

Este capítulo pretende exprimir o contexto das políticas educacionais envolvendo o trabalho docente na rede de Ensino Médio do Estado do RS.

A discussão se orienta em entender as aproximações entre o contexto investigado e a perspectiva de gestão democrática, considerando-se seus elementos característicos, tais como participação e autonomia. O debate é apresentado em relação com a perspectiva evocada pelos princípios performativos, da gestão gerencial e da lógica de mercado a partir do ideal político que se legitima como liberalismo.

Grosso modo, verifica-se que o ideal democrático se faz presente em orientações políticas ao redor do mundo. No Brasil, o processo de abertura política nos anos 1980, depois de um longo período de ditadura, foi marcado por um momento de grande participação popular, ancorada nas pretensões de revitalização democrática e em uma organização social em prol de direitos, os quais na educação apresentavam como eixos a democratização escolar, mediante a universalização do acesso à educação e da gestão democrática.

A CF (BRASIL, 1988) e, na sequência, a LDBEN(BRASIL,1996) trouxeram conquistas importantes ao formalizarem a garantia da gestão democrática como princípio educativo. Desde então, a gestão democrática se encontra definida em Lei como devendo ser incluída como princípio balizador das propostas e ações das redes públicas de ensino, sendo papel de cada unidade criar as condições objetivas para a participação e autonomia. Contudo, à medida que mecanismos formais devem ser materializados pela previsão legal, os métodos e processos democráticos desencadeados tendem a ser dar das mais variadas formas.

Peroni (2010; 2013) abaliza que grande parte das políticas educacionais em curso no Brasil, mas não somente aqui, sustentam a democracia como princípio no âmbito de um contexto no qual, contraditoriamente, são incentivados mecanismos gerenciais, decisões são centralizadas e resultados meritocráticos priorizados, com poucos espaços efetivamente democráticos. Por isso, na compreensão de Lima

(2018b), em muitos casos, a democracia vem se afastando de seus fins e sendo ressignificada de seu sentido originário.

Dessa forma, assume-se a necessidade de discutir a importância dos processos democráticos para a educação e a escola pública, o que perpassa, inevitavelmente, os professores, a partir do contexto ora investigado.

3.1 A democracia liberal e seus desdobramentos na educação

O ideal político que defende que o livre mercado deve ser o regente social se traduz na filosofia liberal, e supõe que

O mercado é o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza. Eficiência porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais econômico. Justiça, porque estimula a dedicação ao trabalho e recompensa a engenhosidade. E riqueza, já que, pelo aumento de volume de produtos, difunde-se o benefício. Os resultados da liberdade econômica são a paz e a harmonia internacional (MORAES, 2001, p.6).

Seus alicerces foram cunhados nos primórdios do capitalismo comercial, no início do século XVII, pelo inglês John Locke, em favor de um Estado que não violasse o direito de cada homem à liberdade e à propriedade. Teve no escocês Adam Smith a mais importante referência para expandir seus ideais, ao defender um sistema bancário livre e o valor do interesse próprio, com pouca ou nenhuma intervenção governamental, os quais David Ricardo, por fim, sistematizou como horizonte político.

Em 1944, Friedrich Hayek, economista austríaco, docente nas Faculdades de Londres, Cambridge e Chicago, apresentou uma proposta neoliberalista a partir do livro *Caminho da Servidão*. Tal obra é distinguida como “manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal” (MORAES, 2001, p. 13).

Conforme Anderson (1995), o livro *Caminho da Servidão* traduziu um ataque à perspectiva socialista, sobretudo, daquela no âmago do Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição de 1945, da qual seria vencedor. O próprio Hayek (2010, p. 9) anuncia, ainda na introdução de seu escrito, que se trata de “um livro político”, o qual busca demonstrar que o modelo de Estado único e planejado pelos socialistas, pautado por princípios coletivistas e igualitários dos bens sociais, limita a ação do mercado não somente no plano econômico, mas também na arena política. Em sua compreensão, dizia que uma vez “dominada por uma doutrina coletivista, a

democracia destruirá a si mesma, inevitavelmente” (HAYEK, 2010, p. 85). Então, rememora que o livre comércio

Tem como características essenciais o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais [...]. A transformação gradual de um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos num sistema em que os homens podiam pelo menos tentar dirigir a própria vida, tendo a oportunidade de conhecer e escolher diferentes formas de existência está intimamente ligada ao desenvolvimento do comércio (HAYEK, 2010, p. 40).

Entretanto, o autor reconhece que “em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função” (HAYEK, 2010, p. 60), defendendo a criação de um sistema adequado para a lógica concorrencial funcionar. Assim sendo, apresenta como ideal político uma democracia que “deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres” (HAYEK, 2010, p. 91).

A obra *Caminho da Servidão* foi um aprofundamento do rascunho elaborado por Hayek em 1938, sob o nome de *Liberdade e sistema econômico* (*Freedom and Economic System*). Segundo Laval e Dardot (2016), foi nesse mesmo ano de 1938, a provável fundação do movimento neoliberal, na ocasião do Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris, onde estiveram presentes pensadores liberais como Milton Friedman, o próprio Hayek e seu orientador e uma de suas maiores influências, Ludwig Von Mises. Essas relações influenciaram Hayek a criar a Sociedade *Mont Pèlerin*, instituída na Suíça em 1947 para aprofundar o neoliberalismo. O texto oficial de lançamento do grupo se diz descrente de uma sociedade na qual liberdade e mercado não sejam preservados. Nessa tônica, apresenta seis horizontes políticos: organizar formas para manter o andamento do mercado; redefinir o papel do Estado para fortalecer processos liberais; e estabelecer mecanismos de direito público que assegurem a sua promoção, sem, contudo, se opor à liberdade e ao direito privado (MONT PÈLERIN, 1947).

No cenário de recessão de lucros da década de 1970, Hayek e seus colegas da *Mont Pèlerin* promoveram fortes críticas ao Estado, colocando a culpa daquela situação no poder dado ao povo e movimentos sociais através da promoção de políticas. Argumentavam que o remédio era claro: precisava-se “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do

dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Para Moraes (2001), essa proposta visou libertar o capital de movimentos populares precedentes e limitar o avanço de rumos que pudessem entravar o seu metabolismo novamente. Para tanto, é prevista a minimização dos custos públicos em sentido de atenção exclusiva a setores de urgência dentro de um diagnóstico apocalíptico, para, em seguida, pregar uma receita salvacionista. Quais sejam:

DIAGNÓSTICO. Às massas pobres – incompetentes ou indolentes, pouco importa, mas sobretudo malsucedidas na competição pela vida – ganham, porém o direito de votar, organizar-se e atuar no universo político. [...]

PROGNÓSTICO. A criação de políticas redistributivas – políticas sociais do Estado voltadas para os pobres – constitui assim o destino inexorável da democracia sem limites, um regime político que gasta cada vez mais (e mal) e taxa cada vez mais (e mal). [...]

TERAPÊUTICA. Cortemos o mal pela raiz, dizem nossos neoliberais. E a raiz foi apontada no primeiro elo do argumento, o diagnóstico. Dizem eles: é urgente barrar a vulnerabilidade do mundo político à influência perniciosa das massas pobres, incompetentes, malsucedidas. Em primeiro lugar, reduzindo esse universo político – ou o campo de atividades sobre as quais elas podem influir, desregulamentando, privatizando, emagrecendo o Estado. Em segundo lugar, reduzindo o número de funcionários estatais que estejam submetidos à pressão das massas (MORAES, 2001, p. 20).

Uma figura cabal para disseminar o programa neoliberal foi o economicista da Escola de Chicago, Milton Friedman. Sua influência se deu sobre os *Chicago boys*, nas primeiras práticas desse cunho no Chile ditatorial de 1973 em diante e, também, popularizando-o via série televisiva na década de 1980⁴¹, ao explicitar a função do governo em uma sociedade de mercado, das “suas vantagens e como eliminar os obstáculos para seu funcionamento” (FRIEDMAN, 2014, p. 12) em diversos temas específicos, “como a política monetária e fiscal, o papel do governo na educação, capitalismo e discriminação, além da redução da pobreza” (FRIEDMAN, 2015, p. 15).

De acordo com Anderson (1995), o governo thatchearista, entre 1979-1990, na Inglaterra, foi o primeiro regime empenhado em aplicar as motivações neoliberalistas.

⁴¹ Protagonizada pelo próprio Friedman, a série foi criada nos anos 1980 e sofreu edições para sua exibição na televisão nos anos 1990. Figuras, como Ronald Reagan, David Friedman e Arnold Schwarzenegger aparecem dando reconhecimento a assuntos que tangenciam educação, liberdade de empreender, estatismo e intervencionismo, socialismo e igualdade etc., em dez capítulos conforme estrutura do livro. São eles: 1. O poder do mercado; 2. A tirania dos controles; 3. A anatomia da crise; 4. Do berço à sepultura; 5. Criados iguais; 6. O que há de errado com nossos colégios?; 7. Quem protege o consumidor?; 8. Quem protege o trabalhador?; 9. A cura para a inflação; 10. A maré está virando. No caso da educação, por exemplo, Friedman (2015, p. 142) notava que os “gastos com a educação dispararam; apesar disso, segundo o consenso, a qualidade da educação vem caindo”. Assim, para regulamentar a relação custo-efeito na educação, sugeria: “a introdução de um sistema de *voucher* para o ensino fundamental e o médio, que daria aos pais de todos os níveis de renda a liberdade de escolher os colégios que seus filhos devem frequentar” (FRIEDMAN, 2015, p. 202).

Lá, as taxas de juros foram elevadas, os impostos sobre altos rendimentos foram baixados e controles sobre fluxos financeiros foram abolidos, consolidando graus massivos de desemprego, cercado por greves, cortes sociais *pari passu* à forte restrição sindical, dentro de um amplo programa privatista em diversas áreas públicas. No ano seguinte, nos EUA, Reagan assumiu parâmetros semelhantes, fomentando, enfim, o triunfo da trilogia, sendo, inclusive, assumida por governos de viés progressista. Isso gerou ao campo socialista um indisfarçável sentimento de derrota e impotência, culminado na queda do Muro de Berlim e da URSS, no início de 1990 (HOBSBAWM, 1995).

Para Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo se espalha como uma nova razão do mundo, capaz de moldar subjetividades, relações sociais e maneiras de viver. Como diz Harvey (2008c), resume um projeto de mercantificação da vida, com a desigualdade ratificada como positiva, os direitos universais cedendo espaço para políticas fragmentadas e individualizadas, a igualdade e a justiça sendo substituídas por meritocracia e os custos e riscos se tornando responsabilidades de cada um.

Não obstante, nota-se a revitalização dos ideais neoliberais posteriormente ao incisivo programa de Thatcher, com um tipo de governo misto, fortemente estatizado e de cerne mercantil levado a cabo por Tony Blair, a partir de 1997, na Inglaterra. Anthony Giddens, assessor e idealizador do programa de Blair, nomeou a proposta de Terceira Via ou, ainda, socialdemocracia modernizada, situando-a como de centro ou meio político, uma vez que não procurava romper com o diagnóstico neoliberalista de existir uma crise no Estado que precisa ser superada, e porque “justiça social e política emancipatória permanecem no seu cerne” (GIDDENS, 1999, p. 55).

Seu pressuposto máximo, conforme Giddens (1999, p. 36), é “transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o neoliberalismo”, pois se “os neoliberais querem encolher o Estado, os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo” (GIDDENS, 1999, p. 80). Quer seja, enquanto

Os neoliberais punham a competitividade e a geração de riqueza num plano muito mais elevado. A política da terceira via também dá uma ênfase muito forte a essas qualidades, que têm uma importância urgente em vista da natureza do mercado. Elas não serão desenvolvidas, no entanto, se os indivíduos forem abandonados para nadar ou afundar num redemoinho econômico. O governo tem um papel essencial a desempenhar investido nos recursos humanos e na infraestrutura necessária para o desenvolvimento (GIDDENS, 1999, p. 109).

Considerando que as exigências globais requerem “uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, 1999. p.109), tal proposta prevê, como resumido nos elementos do Quadro 10, adotar os métodos gerenciais para construir um modelo político em que os Estados estejam prontos a negociar com empresas.

Quadro 10 - Características dos modelos de Bem-Estar Social, neoliberalismo e da Terceira Via.

Características	Bem-Estar	Neoliberalismo	Terceira via
Idealizadores	Keynes – 1930.	Hayek e Friedman – 1940.	Giddens – 1990.
Onde foi experimentado	Europa e países atingidos pela Guerra Mundial.	Gestão inglesa de Thatcher; com Ronald Reagan nos EUA.	Governo Blair e Clinton, na Inglaterra e EUA, respectivamente.
Período prevalecente	Pós-guerra, 1930 a 1970.	Pós-crise de 1970.	Final do séc. XX em diante
Projeto Político	Fortalecimento de políticas públicas.	Voltado ao mercado, à competição e ao desenvolvimento individual.	Estado reconfigurado, nova socialdemocracia e capitalismo humanizado.
Concepção de Estado	Estado protecionista; políticas públicas a demanda e mercado limitado.	Estado social mínimo (focado em políticas de segurança e violência), e máximo para o livre mercado.	Estado de Bem-Estar positivo, isto é, financiando e regulando políticas, mas atuando como investidor social e tendo o mercado como parâmetro.
Espaço da sociedade civil	Domínio da sociedade civil pelo Estado.	Sociedade civil autônoma e separada do Estado.	Sociedade civil renovada e o Terceiro Setor como integrante da política social.
Modelo de organização e gestão política	Fortalecimento do setor público via leis, valorização sindical. Modelo burocrático.	Bens públicos são passados para o setor privado; lógica gerencial de menos custos e mais lucros.	Gestão gerencial, quase-mercado e parcerias público-privadas como meios de criar um modelo político competitivo.
Concepção de Democracia	Cisão bipolar - capitalismo e socialismo, com destaque para as iniciativas de cunho popular na Europa.	Manutenção bipolar, com proeminência do ideal capitalista, onde o Estado e a democracia são subtraídos ao fator de mercado.	Superação da bipolaridade; Fortalecimento da democracia e aumento da permeabilidade a novos atores na cena política.
Princípios	Estabilidade social; direitos sociais e trabalhistas; Coletivismo igualitarismo.	Aceitação da desigualdade; forte combate sindicalista. Individualismo, mérito e competição.	Cooperativismo, empreendedorismo e inovação; responsabilização social e individual; igualdade como acesso (oferta).

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de Giddens (1999).

Essa estrutura pretendeu instituir uma democracia globalizada, na qual novos atores entram em cena para atacar as desigualdades e controlar riscos. Nessa tônica, assume como valores: “Igualdade, proteção aos vulneráveis, liberdade como autonomia, não há direitos sem responsabilidade, não há autoridade sem democracia, pluralismo cosmopolita e conservadorismo filosófico” (GIDDENS, 1999, p.76). Isso permite estabelecer um novo contrato entre indivíduo e Estado, no lugar do abismo entre os ideais coletivistas e individualistas até então em cena. Isto é, se

O Welfare tradicional erigiu-se sob a égide do coletivismo, no entanto, temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos mais ativamente responsabilidade e obrigação mútua pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de vida que adotamos (GIDDENS, 1999, p. 47).

A maior influência para a corrente da Terceira Via foi a escola da escolha pública (*public choice*), capitaneada por um dos membros da *Mont Pèlerin*, James Buchanan, junto ao centro de economia da Universidade de Virgínia/EUA. Alcunhada ainda na época do Estado de Bem-Estar, esse movimento visava tornar as “‘decisões não-mercado’ mais próximas das ‘decisões do tipo mercado’, como diz Buchanan” (MORAES, 2001, p. 31). Propunha, basicamente, organizar um tipo de Estado competitivo conectado à individualidade do sujeito, segundo os princípios liberais clássicos, para a orientação da vida humana, e não, por inverso, no interesse coletivo ou de uma agência para mediá-lo como a figura do Estado (PAES, 2003; DIAS, 2010).

Em um de seus escritos, Buchanan e Wagner (2000) apresentam o mercado como fator político potencial e consideram que “a democracia competitiva responde amplamente às percepções de não-economistas, que são predominantemente cidadãos comuns” (p. 12, *tradução autoral*⁴²)

Pode-se dizer que cada eixo é contemplado da seguinte maneira:

- 1) Mercado – o mundo das escolhas individuais, das iniciativas descentralizadas. Nele, a preferência revela-se pela adesão (ou abandono) do cliente a um fornecedor, pela substituição de um bem/serviço por outro etc.
- 2) Política – o terreno das escolhas e decisões coletivas, das iniciativas centralizadas, dos espaços, bens e serviços compartilhados ou consumidos em comum. Aqui, a preferência revela-se pelo apoio ou veto a programas políticos (MORAES, 2001, p.31-32).

De modo geral, as análises sobre a Terceira Via (ANTUNES, 1999b; MONTAÑO, 2002; NEVES, 2005; VIEIRA, 2013; CÓSSIO, 2015) assinalam a continuidade da supremacia do fator econômico nos processos decisórios do Estado em seu cerne.

Conforme Vieira (2013), a gestão Blair foi marcada por atos populares⁴³ dentro de um movimento que agrupou princípios liberais clássicos, incentivou grupos

⁴² “Competitive democracy largely responds to the perceptions of non-economists, who are predominately ordinary citizens” (BUCHANAN; WAGNER, 2000, p. 12).

⁴³ Destacam-se como pontos positivos da gestão Blair a luta antiterrorista e a participação em movimentos de direitos humanos e políticas sociais e trabalhistas diversas, como a delimitação do primeiro salário-mínimo nacional, uma série de programas voltados para setores específicos; a meta de redução de desabrigados alcançada em 2000; a proteção de famílias jovens, por meio de sistema de créditos fiscais aos de renda abaixo da média; o subsídio de energia fornecida aos aposentados

privados e desregulamentou e terceirizou os serviços públicos. Para o autor, é possível reconhecer que o aporte de motes democratas visou vestir “a crise global com ares de progresso e de promessa de mundo melhor, buscando ocultar e amenizar o rebaixamento do valor do trabalho e a expansão do desemprego, que ela não consegue dar solução” (VIEIRA, 2013, p.201).

Na interpretação de Antunes (1999b), depois do desgaste da era thatcherista, era preciso gestar uma nova e mais branda variante, mas que fosse capaz de manter o essencial do livre-mercado. E foi isso que Blair idealizou pelo abandono de vínculos sindicais e a destruição de direitos trabalhistas e políticas sociais, concebidos como heranças arcaicas que prescindiam da modernização do Estado.

Em conformidade a Montaño (2002), o projeto neoliberal, quando confecciona essa nova resposta à questão social, quer acabar com o caráter de direitos materializados em políticas sociais, pautados por perspectivas de justiça e igualdade substantivas. Dessa forma, com o neoliberalismo está se direcionando para a lógica da responsabilidade social como um dever de todos e de cada um, na qual todos contribuem. Então,

Cria-se, em substituição, uma modalidade polimórfica de respostas às necessidades individuais, diferente segundo o poder aquisitivo de cada um. Tais respostas não constituiriam direito, mas uma atividade filantrópica/voluntária ou um serviço comercializável assim como a qualidade dos serviços responde ao poder de compra da pessoa, a universalização cede lugar à focalização e descentralização, a “solidariedade social” passa a ser localizada, pontual, identificada à autoajuda e ajuda mútua (MONTAÑO, 2002, p. 55).

Para Neves (2005, p. 5), o neoliberalismo da Terceira Via propõe conciliar “o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana”, dando primazia à iniciativa individual ou a grupos seletos, aqueles mais marginalizados e precarizados, como forma de resolução dos grandes problemas sociais, e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como uma estratégia de legitimação de uma sociedade do consumo. Tal como diz Montaño (2002, p.58.), nota-se que “o capital luta por instrumentalizar a sociedade civil – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável”.

Em síntese, vê-se que é emanado um discurso de democratização da democracia pela maior participação da sociedade civil na execução de tarefas, até

durante o inverno; a queda do desemprego de mais de 1,5 milhão em 1997; além de contribuições para estudantes universitários (VIEIRA, 2013).

então, prioritariamente estatais. Porém, a classe chamada a participar ativamente é, de fato, geralmente ligada ao capital global e defende a racionalização de recursos e a diminuição de gastos e programas públicos. Logo, como aponta Peroni (2012), não é uma classe que representa os interesses da massa populacional trabalhadora e nem mesmo se vincula a princípios públicos.

Pode-se considerar, então, que reside uma falsa ideia de democratização e participação nas decisões políticas, inclusive, educacionais, quando, na realidade, as opções locais das instituições e sujeitos têm papel reduzido. Os novos atores que são chamados à cena política – sob a alegação de serem parte da sociedade civil e se ancoram em sentimentos de filantropia e responsabilidade social – assumem poderes historicamente nas mãos de organizações populares legítimas, que ficam fora de qualquer controle institucional. Ao cabo, tais grupos e sujeitos ganham espaços para promover seus ideais, captando fatias de fundos públicos cada vez maiores e abrindo novos espaços para a circulação do lucro, que os possibilita centralizar mais ainda sua riqueza e o poder para direcionarem a vida social.

Na compreensão de Dale (2014, p. 7), a transformação do Estado a um modelo mais parecido com o mercado e o mundo dos negócios, “representa um grande golpe do capital; ele cessa seu trabalho em oposição ao Estado e passa a trabalhar através do Estado. Esta é a grande diferença: ele trabalha através do Estado”.

Desse modo, urge localizar o processo de materialização do Estado na execução de seu papel, como no caso da rede de ensino do Estado do RS. É preciso analisar as implicações para a gestão democrática na educação à medida que as práticas e os preceitos empresariais são inseridos no setor público através da lógica de gestão gerencial e, no intermédio da concepção de governança, novos atores se inserem na cena política, e alteram densamente a forma de atuação do Estado e, conseqüentemente, na concepção da educação enquanto bem público e social.

Em seus estudos, Peroni (2010) salienta que são graves as consequências da lógica de mercado para o processo democrático, sobretudo na educação. Para a autora há perda de conquistas e direitos importantes, uma vez que as premissas mercantis e da gestão gerencial se assentam em métodos e estratégias de viés econômico e despolitizados, os quais não se preocupam com o enfrentamento de questões e problemas no plano de desigualdade e injustiça sociais.

3.2 O contexto da rede de ensino estadual do RS

Averigua-se no estado do RS a adoção de práticas gerencialistas como meios de enfrentar as dificuldades financeiras do Estado. São incisões que prenunciam a ineficiência estatal em um cenário de altos custos e baixo retorno, defendendo mecanismos do ambiente empresarial para sanar o problema.

Cabe considerar que o RS, segundo indicadores do IBGE (2019), é a quinta unidade mais populosa do país e a mais populosa da região sul (a qual integra com os estados de Santa Catarina e Paraná), tendo em 2018 ultrapassado os 11 milhões de habitantes, subdividindo-se em 502 municípios. Possui alguns fatores que o destacam em nível nacional, como ter o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) e o sexto mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ser o Estado com maior número de idosos e ter a segunda maior expectativa de vida.

A rede de ensino estadual gaúcha possui uma extensa amplitude em número de matrículas, estabelecimentos educacionais e professores, que está sob a coordenação da Secretaria de Educação e Cultura do RS (SEDUC/RS) e é desdobrada em 31 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Conforme a tabela 3 ilustra, quase metade do total de matrículas estudantis no Estado em 2018 se encontravam na rede estadual, e grande parte desse número estava no Ensino Médio, nível que é previsto legalmente como sendo responsabilidade estadual.

Tabela 3 - Matrículas, Estabelecimentos de ensino, quantidade de professores e profissionais nas unidades de ensino e de Ensino Médio no Estado do RS – 2017.

	Rede estadual	Rede pública	Total
Estabelecimentos de ensino	2.534	7.420	10.056
Matrículas	930.616	1.930.091	2.332.985
Professores	43.712	87.447	131.159
Profissionais da educação	67.094	133.807	173.315
Escolas de Ensino Médio	1.085	1.118	1.449
Matrículas no Ensino Médio	284.890	290.442	323.999
Professores no Ensino Médio	25.090	27.218	32.455

Fonte: SEDUC/RS (2018a).

José Ivo Sartori tão logo assumiu o governo estadual em 2015, na gestão que perduraria por quatro anos até 2018, em entrevista à Agência Brasil (2015), explicitou que promoveria mudanças nos processos de gestão estatal. Em seu assinalamento dizia:

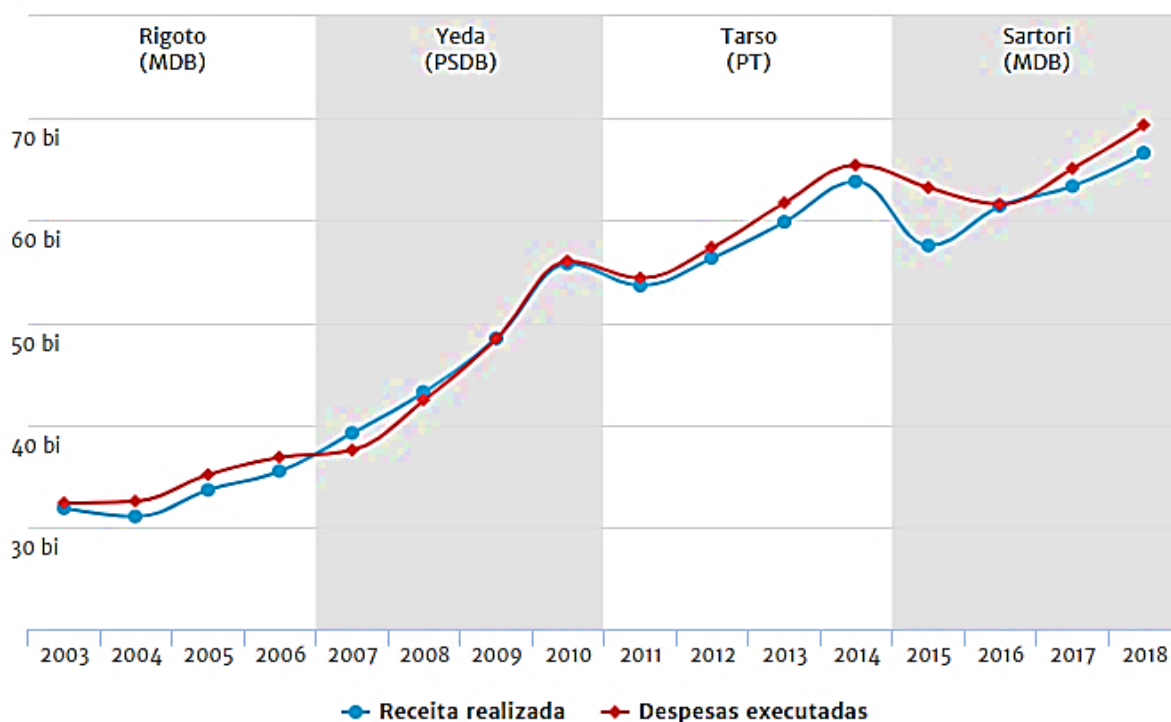
Não podemos correr o risco de sermos um Estado velho em um mundo moderno. É preciso ter um olhar de prioridade, de simplicidade e de eficiência.

[...] Precisamos melhorar a competitividade, a infraestrutura, precisamos destravar o Rio Grande. Isso só vai ser possível com novo olhar de gestão no estado (AGÊNCIA BRASIL, 2015, s/p).

Importa elucidar o discurso de crise que é propagado aqui para justificar a necessidade um programa de austeridade por parte do Estado. Cria-se uma ideia de sofrimento mais amplo e compartilhado, no qual todos devem ser compreensivos para enfrentar os remédios de um plano definido centralmente, mas com a dor e os efeitos retornando à população em si, como assinalam Clarke e Newman (2012).

Em uma análise histórica dos dados do Portal da Transparência do Estado do RS (Gráfico 2) se observa que entre 2015 e 2016 houve queda nas receitas e despesas, superadas nos dois anos seguintes em decorrência de reajustes em impostos estaduais. Porém, o refinamento dos dados acerca da aplicação das despesas evidencia que as contenções ao longo de 2015 a 2018 ocorreram em determinados setores. De tal modo, no todo do período, o setor de pessoal, no qual se enquadra o funcionalismo e os profissionais escolares, teve uma redução total de 5% de repasses, e nos setores de responsabilidade estatal, no qual está a educação, essa redução foi de quase pela metade. Isso enquanto a área de custeios em serviços e pagamentos, como de limpeza, vigilância, água, luz, telefone, consultorias, programas de gestão, entre outros, não sofreu qualquer alteração.

Gráfico 2 - Histórico das receitas e despesas empenhadas pelo governo do RS.

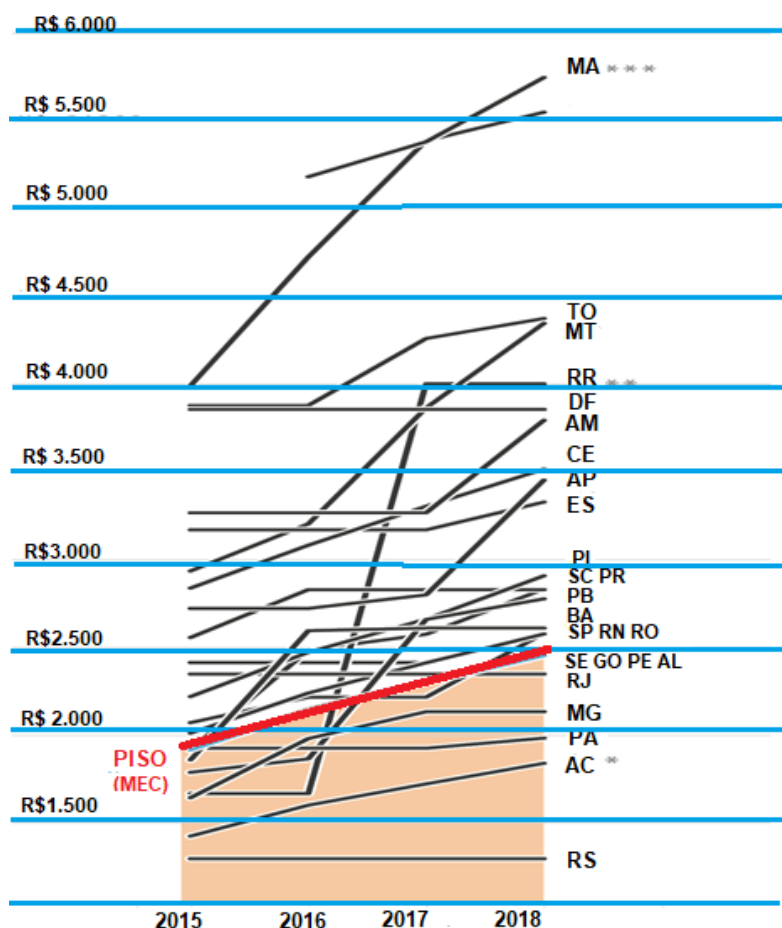


Fonte: Portal da Transparência do Estado do RS (2019).

Nota-se que as medidas de economicidade adotadas no RS se detêm, basicamente, em dois planos: reduzir o setor e enxugar o quadro funcional. Na área de educação o foco é controlar o número de alunos por turma; fazer melhor uso dos recursos humanos, diminuindo o número de servidores em cargos fora de sala aula; regular a jornada de trabalho a fim de não se ter professores ociosos e com poucas aulas; desestabilizar a carreira e criar estratégias para flexibilizar direitos, como férias, décimo terceiro, vantagens e aumentos salariais.

Entretanto, sem dúvida, a medida mais impactante tem se dado com o parcelamento dos salários do magistério estadual, inicialmente organizado nos meses de julho e agosto de 2015, e, depois, mensalmente a partir de fevereiro de 2016 até os dias atuais. As consequências desse processo têm sido nefastas e criado um cenário de ampla desvalorização diante do não pagamento e da falta de reajustes salariais. Veja-se, para tal, o gráfico 3, o qual ilustra a situação da remuneração dos docentes na rede de ensino do RS em relação aos demais estados no que se refere ao PSNP.

Gráfico 3 - Faixas salariais nas redes de ensino estaduais no Brasil em 2018.



Fonte: Jornal Gazeta do Povo (2019).

Vale apontar que a Lei do PSNP tem sido questionada e muitas vezes não cumprida, em nome da autonomia justificada por governos municipais e estaduais, os quais justificam ser constitucionalmente possibilitado a cada ente subnacional organizar as questões referentes aos seus profissionais da educação, notadamente referente a despesas. Soma-se a esse ponto o fato de não existirem critérios mínimos ou mesmo sanções legais quando do seu não cumprimento por parte dos governos. Frente a isso, acaba-se tendo uma diversidade de cenários salariais e de carreira ao redor do país, algumas vezes sem isonomia até dentro de uma mesma rede, em contraposição a uma das maiores pautas no campo da valorização dos professores escolares, que é a unificação de um plano de carreira, salário e jornada de trabalho para a categoria nacionalmente (JEFFREY, 2012; VIEIRA; SCHEIBE, 2016).

A perspectiva de ajuste público, baseada na ideia de enxugar a máquina estatal, tem sido mantida, e, de certo modo, intensificada pelo governo em andamento de Eduardo Leite (Gestão PSDB, iniciada em 2019). Exemplo notório é a pretensão apresentada de reformular o plano de carreira do magistério, sob a premissa de torná-lo mais moderno para os tempos atuais, dado que sua redação data de 1974. Destaca-se que essa mesma pretensão foi alvo do governo Sartori, quando em abril de 2016 o economista Flávio Comim foi contratado pela quantia de R\$195 mil para elaborar estratégias de revisão do plano de carreira do magistério público estadual (JORNAL ZERO HORA, 2016), face à sua *expertise* na área econômica. Mas que, ao final, acabou cindida pelo próprio empresário por fortes pressões que sofreu, principalmente por parte do Sindicato do Centro dos Professores Estaduais do RS (CPERS), que questionava o não chamamento da categoria para discutir a proposta, e entendiam-na como um grande ataque à classe, tendo em vista o alto valor empregado no serviço que poderia ser aplicado na valorização dos servidores ou das escolas.

O governador Eduardo Leite, agora então, retoma a proposta de alterar o plano de carreira do magistério. Apresentou o seu projeto em outubro de 2019, sem maior debate com a comunidade escolar ou os professores do quadro funcional, justificando que o modelo vigente prevê investimentos alargados e se ancora em critérios ultrapassados para permitir ao Estado avançar, fomentar sua economia, incentivar investimentos privados e gerar maior riqueza (JORNAL SUL 21, 2019).

Portanto, as medidas previstas para a reformulação da carreira docente estadual perpassam prover o PSNP como teto de remuneração a toda a categoria e

não como vencimento básico inicial. Ainda são propostos cortes em uma série de direitos contidos na atual legislação, como redução de férias para 30 dias, extinção de vantagens temporais (triênios, quinquênios) e outros avanços até então legitimados; gratificações variadas (direção, difícil acesso, redução dos montantes de uni docência para os professores de séries iniciais), abono permanência, regime especial de carga horária para cargos, sem contar os ataques aos aposentados pelo aumento dos seus descontos salariais e a não incorporação de gratificações ao longo da carreira a esse público e, ainda, outras restrições no plano de licenças e atividades sindicais. Cabendo apontar que esse movimento resultou que, em novembro de 2019, os professores da rede iniciaram uma das maiores greves dos últimos tempos, contando com amplo apoio de estudantes e da população geral (UOL FOLHA, 2019).

Tal caráter remuneratório pontual e provisório, e o qual não incide nos vencimentos e gratificações dos salários e no plano de carreira, expressa mecanismos de flexibilização típicos da operação da performatividade no campo do trabalho docente, conforme apontado por Ball et al. (2013). O ideário performativo enseja a desregulamentação da profissão, com a retirada de direitos legalizados e o rebaixamento das condições e salários dos professores, possibilitando o aumento no número de trabalhadores, às vezes até mesmo de pessoas sem habilitação específica na área de educação, com baixos salários e que assumem funções em sala de aula. Vantagens e benefícios passam a ser condicionados aos resultados de desempenho individual de cada professor, e não como princípios de valorização comuns da categoria, o que os expõe a práticas individualizadas, uma vez que as relações estabelecidas são de cunho concorrencial e de disputa com seus pares. De acordo com a literatura, no rol desse tipo de políticas meritocráticas é gerada uma ampla fragilização e precarização dos profissionais docentes enquanto detentores de um corpo de saberes, os quais os exigem habilitação, formação e condições de trabalho adequadas para isso (COSTA; OLIVEIRA, 2011; SOUSA, 2008).

Em outro sentido, no conjunto das políticas performativas, são comuns os investimentos naquilo que Maroy et al. (2015) chamam de gestão orientada por resultados, promovida por estratégias de controle das práticas pedagógicas, via padronização curricular e sistemas de avaliação externos e em larga escala.

No caso do RS, em 2015 foi retomado pela SEDUC/RS o Sistema de Avaliação Externa do RS (SAERS), promovido anualmente entre 2007 e 2010 pelo governo Yeda Crusius. A partir de então, contudo, as provas passam ser aplicadas a cada dois

anos, tendo assim já acontecido três aplicações, 2015, 2017 e 2019, com os resultados divulgados no ano seguinte à sua realização, ou seja, 2016 e 2018.

Em conformidade à página oficial do SAERS, seu objetivo é qualificar o processo de ensino-aprendizagem através do monitoramento dos conhecimentos básicos em português e matemática no 2º e 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, a fim de melhorar o IDEB na rede estadual (Tabela 4). Segundo seus materiais anunciam, tal finalidade se coaduna ao paradigma das escolas eficazes, aquele para o qual “mesmo diante de situações de vulnerabilidade institucional e do peso conferido pelos elementos socioeconômicos que cercam os alunos, escolas conseguem garantir bons resultados” (SAERS, 2018, p. 62).

Tabela 4 -IDEB do Ensino Médio observado Brasil e RS e metas projetadas.

		IDEB Observado							Metas						
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2021
BRASIL	Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.2
	Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.9
	Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.9
	Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	7.0
RS	Total	3.7	3.7	3.9	3.7	3.9	3.6	3.7	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.5
	Estadual	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.3
	Privada	5.7	5.7	5.7	5.9	5.7	5.7	5.9	5.8	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.1

“Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.”

Fonte: INEP (2019a).

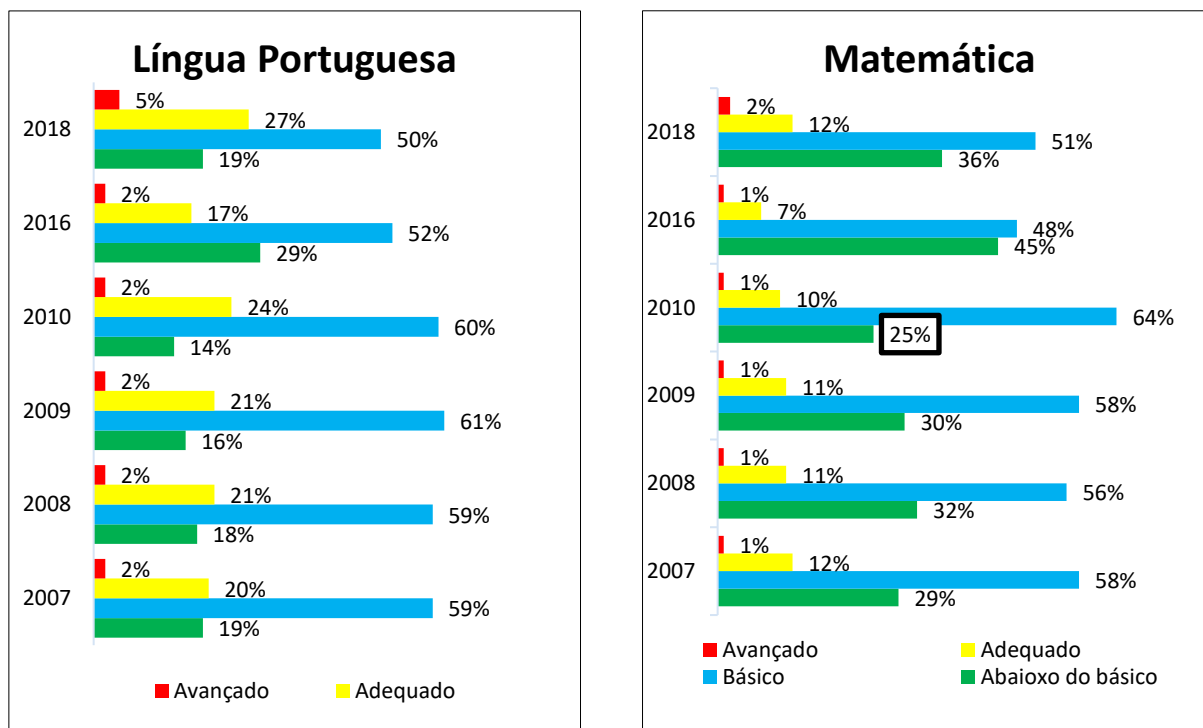
O SAERS está a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), a mesma empresa que o criou e o aplicou entre 2007 e 2010 no RS. O custo de aplicação das provas em 2015 ficou na casa de R\$5,5 milhões em 2015, financiados pelo WB/BM. Nas palavras do CAED (2012, s./p.), seu método envolve criar soluções inovadoras e eficazes, com:

Definição de metas e de pessoas responsáveis pelo cumprimento delas; o estabelecimento de incentivos para que todos estejam envolvidos e, conseqüentemente, tenham um nível de desempenho apropriado; e o auxílio às escolas no seu esforço de oferecer o nível de educação esperado. Essas medidas devem ser associadas a uma cadeia de responsabilização, que prescinde do envolvimento de todos (CAED, 2012, s/p.).

Considerando-se a linha histórica dos indicadores do SAERS no Ensino Médio contidos no gráfico 4, constata-se que impera uma concepção de que regulamentações e programas para testar escolas, professores e alunos impulsionam a eficiência e permitem “resolver o problema da qualidade da educação pública, como se a qualidade fosse um conceito consensual, neutro, despolitizado em termos de

princípios e fins” (CÓSSIO, 2014, p.12). Vê-se que, nesse contexto, a avaliação deixa de ser um meio didático de acompanhamento do processo de aprendizagem para se tornar um fim, o que esvazia o ato educativo de sua complexidade e subjetividade.

Gráfico 4 - Resultados SAERS 2007-2018 - 1º ano do Ensino Médio.



Fonte: SAERS (2019).

É preciso problematizar a impossibilidade de concepções avaliativas que se proponham a qualificar a educação se resumindo em um procedimento técnico, desvinculado de questões políticas e implicações sociais. Esse é um processo compatível com o que Lima (2015, p. 1344) designa de educação contábil, por se constituir “em função de carácter contável, mensurável e comparável dos resultados produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno como uma matéria-prima moldável”.

Nessa tônica, os resultados do SAERS e a concepção de eficácia que subjaz a avaliação podem ser bastante questionáveis em vista de não haver menções a possíveis determinantes (tanto objetivos, quanto subjetivos), desde fatores econômicos, como orçamento, situação infraestrutural e recursos disponíveis, a questões pedagógicas internas e condições de trabalho dos profissionais escolares, ao histórico cultural e social da instituição e perfil da comunidade, ou mesmo quanto ao papel e funções do Estado nesse contexto etc. Ressalta-se, ainda, que o tratamento e a divulgação dos resultados (bons e ruins) imprimem uma perspectiva concorrencial, pois a exposição de dados e comparações são apresentados de forma

descontextualizada, sugerindo que o insucesso é de responsabilidade dos professores e gestores escolares.

Outra iniciativa performativa da SEDUC/RS aconteceu a partir de 2016, com o lançamento de um Documento Orientador para a Reestruturação Curricular da rede (SEDUC/RS, 2016), a fim de iniciar o alinhamento à BNCC. O material se apoiou nos referenciais curriculares Lições pelo Rio Grande, organizados pelo governo Yeda Crusius, e usado à época para orientar as avaliações do SAERS, baseando-se na ideia de melhoria dos indicadores educacionais como sinal de qualidade.

Na sequência, a SEDUC/RS (2018c) passou a se dedicar a elaborar sua proposta de BNCC, que nomeou de Referencial Curricular Gaúcho. Criou uma página oficial e estruturou um cronograma de atividades no qual incluiu uma consulta pública *online* para receber sugestões de educadores e datas de discussões nas escolas até o fim de 2018, para em 2019 começar a implantá-lo no Ensino Fundamental. Na análise da proposta fica claro que não se trata apenas da instituição de um novo currículo, envolvendo mudanças nas diversas esferas do processo educacional, com papéis delimitados aos coordenadores de CREs e suas equipes e readequações na formação docente e nos materiais pedagógicos para que respondam às avaliações do SAERS, e, em consequência, reflitam na melhoria das avaliações estudantis nas provas nacionais do SAEB que impulsionam o IDEB (SEDUC/RS, 2018c).

Salienta-se o espaço degustado por grupos privados no contexto do Referencial Curricular Gaúcho, por meio da intermediação da Fundação das Associações de Municípios do RS (FAMURS) e da UNDIME/RS. No site dessas duas entidades diversas instituições privadas são listadas como parceiras na execução de suas atividades, sendo que no caso do Referencial Curricular Gaúcho várias notícias dão conta da participação de empresas privadas na organização de encontros e formações docentes. São algumas das empresas que aparecem: Fundação Lemann, Editora Moderna, Editora do Brasil e sistemas de ensino, como o Aprende Brasil.

No que se refere à especificidade do Ensino Médio, a SEDUC/RS apresentou, em portaria nº 289/2019 (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RS, 2019), uma nova proposta curricular (Quadro 11), prevista para ser executada na forma de piloto em 298 escolas da rede a partir de 2020. O documento visou atender a Lei Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), decorrente da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) a qual se alinhou à perspectiva da BNCC e deliberou o Ensino Médio como verdadeiro gargalo do sistema nacional de educação, quer seja para aqueles

que chegam do Ensino Fundamental, quer seja para aqueles que concluem essa etapa e são formados por uma organização curricular com excesso de disciplinas e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das tecnologias hoje vigentes.

Quadro 11 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio.

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira - Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira*	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte Diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Percurso Formativo	4	9	14
CH Total	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Diário Oficial do RS (2019).

A legislação federal propõe reformar o currículo do Ensino Médio com a instituição de um novo modelo de formação educacional, explicitado como integral. A organização curricular que o constitui possui, resumidamente, uma parte comum, na qual em todas as séries se tornam obrigatórios os conhecimentos de português e matemática, e no restante do currículo passam a ser contemplados novos espaços formativos de “aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional” (BRASIL, 2016b, p. 10).

Algumas das análises sobre a presente proposta colocam em questão o paradigma de educação integral, orientando-a. Apontam o esvaziamento do caráter de formação geral que é previsto para orientar o Ensino Médio enquanto última etapa da educação básica. Ressaltam que, na medida em que cada estudante passa a escolher as disciplinas e itinerários específicos que deseja cursar, impõe-se um paradigma no qual “o jovem passa a se visualizar como um empresário de si mesmo e passa a construir seu projeto de vida” (KRAWCZYK, 2017, p. 7).

Nas considerações de Silva e Scheibe (2017) as premissas desse paradigma de educação servem a interesses bem pragmáticos:

Enseja uma visão mercantil da escola pública que sustenta a prioridade da reforma como sendo a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. O tempo integral (ampliação da jornada escolar) com a finalidade de treinar para as provas é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes. Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Para Silva e Scheibe (2017), a ele, ainda, estão correlatados processos de privatização na e da educação. Há permissões de convênios e repasses de recursos públicos para instituições com reconhecimento específico atuarem, sobretudo, nas partes de formação técnica e profissional, inclusive, com a oferta de cursos à distância. Também são abertas possibilidades para a admissão de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência, e até mesmo sem habilitação no campo da educação.

Precisa-se pontuar o processo aligeirado que envolveu a tramitação da MP 746/2016 no Congresso Nacional, num curto espaço de tempo de apenas 11 audiências, com início em outubro de 2016, considerando-se o recesso Legislativo Federal, até sua aprovação como Lei em fevereiro de 2017. Houve um forte movimento de manifestações populares contrárias à forma imediatista e sem maior profundidade do tema dentro das instâncias federais. Em diversas partes do país estudantes ocuparam escolas, Institutos Federais, faculdades e Universidades como ato de resistência ao processo desencadeado, e sobretudo, pela desconsideração das partes mais interessadas no debate: professores, estudantes e comunidade escolar.

Krawczyk (2017) alerta acerca da desconsideração do professor como profissional, diante da possibilidade de lecionarem no Ensino Médio pessoas com

notório saber e sem a necessidade de habilitação específica na área pedagógica. Corrobora-se com a autora quando aclara a dificuldade de pensar o professor dentro desse modelo educacional como intelectual crítico sobre a função social da educação, de modo a compreender que o foco não deve se resumir em uma formação para servir aos interesses do empresariado de quadro trabalhistas e consumidores.

Entende-se que as tarefas do professor de Ensino Médio devem ir além de ensinar competências e habilidades básicas para o mundo do trabalho, e que são abalizadas pelo SAEB, ENEM e, no caso da rede do RS, pelo SAERS. Como bendiz Frigotto (2009), considerar os professores como sujeitos conscientes se encaixa em uma perspectiva da escola pública como *lócus* para qualificar e dilatar a vida, alicerçada em um projeto educacional de formação integral do ser humano, e não como um privilégio e propriedade de acesso restrito somente a alguns.

Deve-se salientar na pesquisa que se realizou no Mestrado muitas dessas questões sobre o Ensino Médio foram problematizadas, e se reconheceu que promover melhorias educacionais verdadeiras exige investimentos financeiros e estruturais, devida formação continuada de professores e a criação de espaços adequados, no plano da carreira e jornadas de trabalho (SCHERER, 2014).

No que tange ao contexto em tramitação no RS se observa a lógica de mercado assumida com o gerencialismo por dentro do setor e através de serviços privados.

Em uma entrevista, o secretário estadual de educação Ronald Krummenauer deixou claro a compreensão de que “mais do que a falta de dinheiro, o que prejudica boa parte das escolas é a ausência de técnicas de gestão” (SEDUC/RS, 2018a). Nesse ínterim, a SEDUC/RS (2018a) apresentou ações em diversas áreas, tendo como foco, especialmente, a gestão do dia-a-dia escolar, quais sejam:

- Capacitação de integrantes das CREs e curso online para 130 multiplicadores dessas unidades e da SEDUC/RS na linha dos objetivos almejados;
- Curso online para 5.568 professores (dois por escola);
- Construção de planos de intervenção nas escolas, com base nos indicadores;
- Monitoramento dos planos de intervenção por parte das CREs e SEDUC/RS;
- Ferramentas de monitoria e avaliação dos resultados via SAERS;
- Encontro das escolas para apresentação dos resultados atingidos;
- Apresentação das boas práticas nos planos de intervenções executados.

Em consonância, encontram-se ainda diversas notícias na página oficial da SEDUC/RS destacando a atuação na organização da proposta de ensino e na prestação de formações em gestão educacional de uma instituição privada, o Serviço Social da Indústria do RS (SESI/RS). A primeira notícia acerca desta relação data de 2017 e trata da oferta do curso de gestão escolar Educação de Qualidade (SEDUC/RS, 2017). Resumidamente, a consultoria busca estimular produtos e serviços educacionais baseados na melhoria da aprendizagem e de indicadores escolares, haja vista a entidade ter como pressuposto estimular novos mercados.

Segundo o site do SESI/RS (2019), o Educação de Qualidade está alinhado aos princípios da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do compromisso federal do PDE/2007 e da Agenda 2020, já tendo atingido, entre 2008 e 2019, 950 escolas de todo o Estado, 20 mil professores e 400 mil alunos. No que tange à Agenda 2020, elucida-se que é um movimento do empresariado gaúcho, criado em 2006 na sede da Fundação das Indústrias do Estado do RS (FIERGS) em Porto Alegre, em favor de um Estado mais competitivo, do qual o Secretário estadual de Educação do governo Sartori, Ronald Krummenauer, faz parte da equipe de diretores.

No ano seguinte, de 2018, a parceria com o SESI é estreitada com a assinatura de convênio para oferta de ações de formação continuada de diretores e professores na área de gestão e novas tecnologias, orçada em R\$1,9 milhão e com vigência de um ano, financiado pela CAPES e com a contrapartida (de 18,34%) do SESI/RS no apoio logístico e na oferta do espaço físico das atividades (SEDUC/RS, 2018b). Conforme o secretário estadual de educação Krummenauer, a iniciativa visou um fim bem específico “de gestão do dia-a-dia” (SEDUC/RS, 2018b), combinando métodos de gestão usados nas escolas SESI de Ensino Médio e baseados na ideia de competências, do protagonismo juvenil e no uso de tecnologias educacionais.

Ainda com relação à formação de professores encontrou-se uma notícia de 2019, já no contexto do governo Eduardo Leite, sobre um encontro entre o secretário estadual de Educação Faisal Karam, e membros da CAPES e do SESI, no qual foram debatidas contribuições e possíveis novos programas para qualificar a rede de ensino gaúcha consonantes à BNC Docente e suas ações como a PRP, a modernização do PIBID e a oferta de cursos na modalidade à distância (SEDUC/RS, 2019b).

No mesmo ano foi noticiado pela SEDUC/RS (2019a) o aprofundamento da parceria com o SESI como um dos investidores do programa Escola Melhor Sociedade Melhor, projeto criado pelo governo Sartori em 2015 com vistas a

estabelecer parcerias de escolas com organizações paraestatais para a manutenção da infraestrutura e a oferta de práticas multiculturais, tais como oficinas de dança, teatro, música, além de doações de material pedagógico, recursos tecnológicos etc. No *link* oficial do programa no site da SEDUC/RS (2019c) são evidenciados dados gerais de suas atividades, recursos captados e parcerias já firmadas, os quais detalham que suas atividades em 2018 já haviam beneficiado um total de 1.200 escolas e contava, apenas naquele ano, com um total de 735 parcerias em andamento, das quais 313 haviam sido firmadas em 2018, e captado uma ordem de R\$1,7 milhões. Entretanto, a respeito da parceria com o SESI não se encontrou o termo de parceria, e nem mesmo informações acerca do tipo de relação estabelecida ou dos recursos empenhados.

De fato, o governo Eduardo Leite tem se mostrado claramente interessado em fortalecer a lógica gerencial na máquina estatal gaúcha. Faisal Karam foi indicado para assumir o cargo de secretário estadual de educação pelas duas gestões marcadas pela melhoria de índices educacionais enquanto prefeito de Campo Bom/RS.

Foi organizada uma importante iniciativa para a escolha de coordenadores de CREs, chamada de Qualifica RS, e realizada a partir de uma cooperação técnica, sem recursos financeiros entre as partes, com quatro entidades: Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República. Para a qualificação das equipes e do processo de escolha dos candidatos foi contratado o Vetor Brasil, organização sem fins lucrativos e suprapartidária com experiência na área de gestão pública. A seleção instaurada contou com 04 mil inscritos de 17 Estados diferentes e avaliou currículos *online*, seguido da realização de entrevistas presenciais, visando olhar para aspectos para além de habilidades técnicas comumente requeridas para o cargo. De acordo com o que a secretária de planejamento, orçamento e gestão estadual Leany Lemos manifestou, esse projeto foi “o primeiro passo para que o governo obtenha a *expertise*, que hoje ele não tem para fazer a seleção de lideranças a partir de critérios como capacidade de liderança, inovação e comprometimento com as ideias e metas da gestão” (ESTADO DO RS, 2019).

Chama atenção aqui o papel imputado ao líder para difundir “atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as nos rumos da organização” (BALL, 2001, p. 108-109). O cerne do seu trabalho deve se deter no mantra de que o que conta é o que funciona, com os gestores tendo a permissão para

fazerem apenas a coisa certa, como pontuam Clarke e Newmann (2012). De tal modo, importa que os gestores sejam aptos a fazer escolhas difíceis e usar métodos técnicos, como planejamento estratégico, ajustes orçamentários, cálculos de eficiência, sistemas informáticos, normas contratuais e assim por diante, e que tendem a ser removidos do domínio público em vista de uma pretensa inevitabilidade em que são justificados.

Para Lima (2011), há uma profunda alteração nas relações de poder nesse modelo de gestão hierarquizado, em vista da subordinação dos professores à escola e mesmo ao diretor e, desses, enquanto órgão de administração e gestão, à Secretaria de Educação. A figura do diretor, ainda que eleito pela comunidade escolar enquanto representante máximo, tem seu papel consideravelmente enfraquecido em termos de intermediação, tornando-se uma espécie de rosto da instituição e o responsável supremo dos rumos da equipe de trabalho e dos resultados obtidos.

Na compreensão de Lima (2018b), esse modelo se aproxima a um tipo de democracia governada, como se a gestão democrática de cada escola se resumisse a um regime formal capaz de ser promovido mesmo que “em prejuízo da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas”(p. 17).

Ele, contudo, ressalta que “o poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia (LIMA, 2014, p. 1072). Para tal, colegialidade e participação são dimensões cruciais. De acordo com o autor:

Colegialidade exprime uma alternativa democrática de grande alcance, sobretudo se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, assim dotadas de certa autonomia e inseridas num contexto de administração escolar de tipo descentralizado [...]. A participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas pelos fenómenos de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão (LIMA, 2014, p.1072).

Na forma gerencialista princípios democráticos de “colegialidade e participação na decisão surgem, agora, amplamente desvalorizadas” (LIMA, (2014, p.1078). Colegialidade é vista como valor diminuído, dado que se torna mais fácil mecanizar o

papel dos gestores e isolar cada professor do que prezar por modos cooperativos e coletivos que são menos controláveis. A participação serve de fator organizativo de coesão e consenso para instalar um *ethos* empresarial, ensejando a passividade nas escolhas tomadas por parte dos sujeitos em contrapartida de sua forte responsabilização para com os resultados atingidos.

Considera-se que o reflexo de tal ideário consolida uma forma de democracia de baixa intensidade e de alcance restrito, com a minimização de políticas igualitárias e redistributivas, com a depreciação dos sindicatos e dos saberes pedagógicos e profissionais dos professores. É o que Lima (2011) resume como se revelando como mais gestão e avaliação para menos democracia e autonomia. Isto é:

Muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia, o que só por si é um indicador da dimensão política da avaliação, e até mesmo ideológica, ao desligar-se da realidade e produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica. Dentre os múltiplos impactos das políticas e práticas de avaliação externa, designadamente da chamada avaliação institucional, destaca-se uma intensificação da formalização dos objetivos, dos processos e das formas de organização e gestão das organizações educativas, bem como a alta racionalização, técnico-instrumental, da educação escolar. No contexto mais geral da chamada garantia da qualidade, consideravelmente influenciada pela nova gestão pública e pelo elogio dos modos de gestão privada e empresarial, escolas e universidades vêm sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade (LIMA, 2015, p. 1342).

Em uma comparação entre as perspectivas de gestão gerencial e de gestão democrática escolar, tomando como base o quadro de Paes (2003; 2005) e os estudos de Lima (2011; 2014; 2015; 2018b), é possível assinalar que a abordagem democrática é marcada por relações comunitárias, pela abertura ao diálogo, pela forte atuação de grêmios estudantis e conselhos escolares, pela construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e a promoção de uma infinidade de espaços coletivos de participação na vida escolar. Nessa perspectiva, o gestor é representativo e eleitoralmente aprovado, possui formação e experiência de atuação na área pedagógica e não *know-how* no campo da administração e economia, importando que evidencie compromissos com fatores políticos e pedagógicos da instituição escolar.

O modelo gerencial, por sua vez, caracteriza-se por relações hierárquicas e submetidas a instâncias superiores. Os sujeitos escolares são expostos aos princípios performativos de atender a fins propostos externamente ao ambiente escolar. O gestor assume o perfil de líder, rosto e cara da instituição e dos rumos educacionais, sendo

por isso escolhido por dominar um rol de técnicas administrativas mais do que conhecimentos pedagógicos e reflexivos a respeito da educação. Dessa forma, importa que possua um espírito inovador e empreendedor, capaz de fazer o setor render mais, aplicando planos estratégicos previamente definidos, com metas estabelecidas a priori, não raro baseadas em cases de sucesso, e definidos, em geral, por administradores e especialistas da área de controle de gastos públicos.

Diante de tais apontamentos, concorda-se com Souza (2012) quando considera ser preciso analisar a forma como se lida com a divisão do poder na escola, ou seja, daquilo que passa a ser considerado como interesse coletivo, uma vez que quem estabelece o que todos podem discutir, via de regra, é quem controla como a discussão vai se dar e, possivelmente, os resultados que emergirão. Esse é um marcador essencial para compreensão da gestão escolar enquanto fenômeno político.

Entende-se que a combinação entre a perspectiva gerencial e performativa “atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a ‘vida na sala de aula’ e o mundo da imaginação do professor” (BALL, 2005, p. 548), posto que reflete nas práticas pedagógicas e no projeto escolar, exaurindo as potencialidades democráticas e autônomas das escolas e sujeitos educacionais.

A gestão do tipo gerencial se institui, nitidamente, articulada à lógica da performatividade e à cultura de resultados e desempenhos, o que pode tencionar em mudanças aparentes e superficiais. Assim, cabe questionamentos ao fato de que,

As políticas podem se encaixar sem promover mudanças radicais ou elas podem produzir mudanças inesperadas. Elas podem estar sujeitas ao que Ball (1994) chamou de “não implementação criativa”, ou o que poderia ser chamado como ‘implementação performativa’, ou seja, as escolas podem dar alguma atenção à política e “fabricar” uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de ‘prestação de contas’ e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais (Ball, 2001). De fato, algumas políticas encorajam esse tipo de resposta. A colocação da política em ação pode concentrar no que é mais superficial das práticas atuais com o resultado que qualquer potencial inovador é simplesmente ignorado ou evitado (MAINARDES; STREMELE, 2015, p. 7).

Com o objetivo de tornar as instituições educacionais no que quer que seja necessário para florescerem no mercado, o cerne do projeto educativo é esvaziado. Como diz Ball (2014), a sociedade política substituída pela sociedade mercantil, as escolas são inclinadas a substituir questões como “É justo?” ou “É correto?” por “É útil, vendável, eficiente?”. Perante a uma representação passiva e de não participação dos atores escolares, consolida-se, ao cabo, uma fraca perspectiva de gestão societal,

sendo desvalorizadas as opções locais de viés solidário, dialógico e coletivo em sentido de um programa de educação e sociedade igualitário e mais justo.

Deve-se colocar em pauta o fato de que nesse ideário as organizações educativas são transformadas, substancialmente, em algo altamente racionalizado e formalizado, com missões e visões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade, à semelhança de uma empresa empreendedora (CÓSSIO, 2015). Com a desvalorização do pensamento pedagógico produzido na escola e dos saberes profissionais dos docentes, o ato educativo e a atividade dos professores são esvaziados de toda a complexidade atinente ao processo de formação integral do ser humano e no qual a qualidade educativa se expressa como um processo mais amplo, circunscrito por deveres políticos e sociais, e não a simples números em tabelas.

Assim sendo, na sequência se explora a concepção de democracia social, e em consequência de educação e escola que se supõe, enquanto manifestação ativa, permanente e coletiva das pretensões populares.

3.3 Educação e escola na perspectiva de democracia social

Compreende-se ser necessário problematizar o que se entende por democracia, para além de assumir que basta a sua inserção e legitimação em textos políticos, afirmando-a antes como o resultado dos processos de correlações de forças políticas, que tem em seu cerne a luta por direitos e políticas sociais.

Para tal, deve-se analisar em que medida são promovidos espaços democráticos norteados pela garantia de políticas igualitárias e universais, sobretudo, considerando-se as implicações dos ideais políticos do projeto de mercado que se direcionam a beneficiar certas frações da sociedade e não toda a população.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 524) definem democracia um movimento de “controle do poder a partir de baixo”. Já a concepção elaborada por Peroni (2013, p. 9) destaca que a concretude da democracia perpassa a “materialização de direitos e de igualdade social (WOOD, 2003) e a ‘coletivização das decisões’ (VIEIRA, 1998) com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002)”.

Wood (2007) explicita a mudança de foco que acontece na concepção democrática de seu sentido original, de poder do povo, com a sua aproximação ao

liberalismo. De modo que se percebem, de um lado, avanços no reconhecimento do ideal democrático na vida em sociedade e, por outro, a consolidação de um conceito que se afasta do cerne popular na forma de políticas sociais e direitos universais. Conforme a referida autora aponta, ainda que a afirmação de direitos possa ser uma coisa positiva em si mesma, não é por si só necessariamente democrática, assim que é possível que nas condições liberais se consolide um regime de “democracia limitada, ‘formal’ antes que ‘substantiva’” (WOOD, 2007, p. 417).

A perspectiva de democracia liberal tende a “substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política” (WOOD, 2007, p.420). Focando-se meramente o poder político, que se dá via direito ao voto, abstraem-se as relações sociais desenvolvidas e se legitima um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é despolitizado. Ao final, consolida-se um modelo de democracia “confinada a uma esfera puramente política e judicial – aquilo que alguns denominam democracia formal – sem destruir os alicerces do poder de classe” (WOOD, 2007, p.423-424).

Com o poder de decisão e de controle social nas mãos do capital, a maioria das atividades da vida humana fica fora de esferas de poderes democráticos. A ênfase é colocada nos direitos passivos e, no melhor dos casos, na proteção de direitos individuais por parte do Estado e contra a ingerência do poder dos outros. Entretanto, nada se diz sobre a desigual distribuição do poder social, a limitação de poder à grande fatia da sociedade e o descompromisso com o provimento de condições cidadãs e dignas à população geral.

Na visão de Wood (2007, p. 418) isso se dá, porque

O capitalismo é – em sua análise final – incompatível com a democracia, se por “democracia” entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e as “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da “desmercantilização”.

Na compreensão de Stoer (2006), o projeto de escola meritocrática interpela a proposta de escola democrática para todos, obrigatória, gratuita e laica ao longo de sua existência. Da união dos termos mérito e poder, o uso do termo meritocracia como concepção explicativa do funcionamento social ratifica os ideais liberais, da responsabilidade individual, esforço pessoal e profissional, autoiniciativa, empreendedorismo, aptidões e competências, inteligência, cultura, ou outras virtudes como supostos meios de progressão, sucesso ou, então, de fracasso.

Evidentemente, o problema não é da aclamação do mérito em si mesmo como valoração de feitos, mas a sua articulação enquanto mecanismo de poder para proclamar um jogo enganoso de uma suposta ideia de igualdade de oportunidades, destarte a questões de ordem sociológica, econômica ou tantos outros aspectos do complexo e imensurável valor humano. Verifica-se que,

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Em consequência, mantém-se intacto o funcionamento de processos de exclusão e segregação sociais promovidos por dentro da escola, transferindo-se a culpa aos próprios professores, estudantes e suas famílias, por não terem aproveitado as oportunidades dadas. Logo, se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante, é porque não soube reconhecer as vantagens que teve para triunfar na vida. No plano da escola, o discurso é de que os maus resultados se devem porque as pessoas não dão o seu melhor, os alunos estudam pouco e quando estudam o fazem errado, os professores trabalham pouco, não se atualizam, ou são preguiçosos. Nas advertências de Gentili (1996, p. 41):

O individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os “melhores” acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os “piores”, as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida.

Frente à ideia de que só os melhores triunfam, de que é preciso saber competir e de que a liberdade assegura o direito pessoal de cada um percorrer seu caminho, a individualidade é afirmada como princípio soberano, em oposição a concepções

coletivistas, cooperativas e societárias. Entretanto, conforme elucidam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), reside uma dificuldade em conceber essa proposta, pois o sujeito não se constitui isoladamente, mas nos vários mundos em que participa, sendo não somente um, mas muitos.

Em sua obra, Sousa Santos (1994, p. 204) identifica o “desenvolvimento hipertrofiado dos princípios do mercado em detrimento dos princípios de Estado e de ambos em detrimento dos princípios da comunidade”. Por isso, para o autor, faz-se necessário reinventar o modelo de prática social com vistas à emancipação humana, no sentido de uma associação política participativa, com igualdade substantiva, numa forma política horizontal entre cidadão-Estado (SOUSA SANTOS, 1994).

Para tal, Sousa Santos (2001, p. 26) diz que, “o Estado tem que ser reinventado como um novíssimo movimento social”, tendo como corolário a sua descentralização e o princípio máximo de atendimento da vontade popular numa estrutura em que

Valoriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a ideia da igualdade sem mesmidade, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade. Entre o Estado e o mercado abre-se um campo imenso – que o capitalismo só descobriu na estrita medida em que o pode utilizar para seu benefício – não estatal e não mercantil onde é possível criar utilidade social; uma sociedade providência transfigura que, sem dispensar o Estado das prestações sociais que o obriga a reivindicação da cidadania social, sabe abrir caminhos próprios de emancipação e não se resigna à tarefa de colmatar as lacunas do Estado, e desse modo, participar, de forma benévola na ocultação da opressão e do exercício de regulação (SOUSA SANTOS, 1994, p. 239).

Com esse desafio posto, desdobram-se em dois os grandes enfrentamentos:

El primero es el uso contrahegemónico de la democracia representativa, o sea la lucha por una democracia más amplia, sin descalificar la democracia electoral; ésta es una lección reciente de las luchas del continente. El segundo pilar es el desarrollo de nuevas formas de democracia participativa para crear una democracia intercultural, una democracia en que las reglas de debate y decisión sean multiculturales. En un proceso con reglas de debate y decisión monoculturales no va a haber democracia intercultural (SOUSA SANTOS, 2009, p. 31).

O alargamento do campo político em todos os campos da interação social tem em vista “a imaginação social de novos exercícios de democracia e de novos critérios democráticos” (SOUSA SANTOS, 1994, p. 237), no liame de uma sinergia entre local e global, individual e coletivo, direitos e deveres. Diz respeito à criação de formas mais complexas de democracia, conduzindo à elasticização e ao aumento do máximo de consciência possível, que implica em “uma ruptura ou, melhor, a uma sucessão histórica de microrrupturas” (SOUSA SANTOS, 1994, p. 232-233).

Para Sousa Santos (2001), trata-se de uma luta contra-hegemônica que emerge da força popular e faz florescer iniciativas cidadãs mais intensas e ativas ao propor novos modos de formular problemas, organizar lutas, estabelecer agendas políticas e de se articular entre si e com outros grupos. É, assim, uma lógica globalizadora bem diferente, “que é alternativa à lógica do capital. Pelo contrário, é uma lógica emancipatória” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 18-19).

Pode-se dizer que, enquanto tarefa analítica e pressuposto de ação prática,

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará e permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada (SOUSA SANTOS 1994, p. 233).

No que diz respeito à escola, entende-se que ela pode ser um *lócus* contra-hegemônico potencial. Como enfatiza Santos (2003), citando Bernstein (1996), a educação, na qual se inclui a escola, como bem público, tem um papel central na produção e reprodução social, mas pode assumir um papel na mudança da ordem por meio do aperfeiçoamento pessoal, da criação de novas subjetividades individuais e coletivas, de exercícios democráticos que permitam voz e espaços de participação.

Tem importância, aqui, a significação do papel do professor escolar, historicamente situado no bojo das disputas de poder, enquanto antagonista de classe e sujeito intelectual organizador dessa proposta de educação contra-hegemônica.

A escola pública pode ser um meio potencial para o alargamento da consciência crítica, em contraposição a concepções tendencialmente estreitas de educação e da vida intelectual para ler e compreender o mundo. Tal como depreende Mészáros, (2007, p. 20), a educação desempenha papel sumário “para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Por certo, essa tarefa não se resume à educação, prescindido ser “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora” (MÉSZÁROS, 2007, p. 24).

Conquanto, a escola e a educação podem desempenhar tarefas possíveis, sendo veículos de mediação de um projeto social alternativo que se manifesta por

[...] sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade e igualdade substantiva, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos valores escolhidos pelos próprios indivíduos, de acordo com as suas necessidades genuínas, em vez de lhes serem impostos – sob a forma de apetites perfeitamente artificiais pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso hoje. Nenhum destes objectivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais activa da educação entendida na sua orientação positiva no sentido de uma ordem social para além do capital (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Feitas essas considerações, cabe reivindicar uma agenda educacional de transformação voltada a garantir o direito fundamental à escolarização a todo cidadão. Requer situar a função do professor e das práticas pedagógicas levadas a efeito na escola, sobretudo, como espaços de formação básica do ser humano.

A superação de problemas sociais, no plano de desigualdades e injustiças, perpassa relações políticas tensas que se colocam no plano do Estado e das políticas educacionais, as quais têm desdobramentos no cotidiano da escola.

Defende-se que para enfrentar a relação educação - desigualdades é preciso avançar na concepção de “educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados”, como reconhece Arroyo (2011, p. 88). Implica reconhecer as inferiorizações de determinados grupos sociais na miríade de aspectos étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, do campo e periferias, entendendo-as como dado histórico que se produz e se reproduz no contexto mais amplo de dominação-subordinação humana.

No caso da rede de ensino do RS se percebe que se faz preciso um esforço por parte do governo que vá além de melhorar os resultados educacionais, via SAERS ou SAEB. É necessário um projeto que reconheça a educação pública como direito, e se proponha a enfrentar os altos números de reprovação e abandono, sobretudo, no contexto do Ensino Médio gaúcho (Tabela 5), e crie formas efetivas para reduzir os grandes percentuais de estudantes em idade escolar que estão fora da escola no estado, conforme se verifica na tabela 6.

Tabela 5 - Taxas das redes de ensino no Estado do RS - 2016.

	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
ENSINO FUNDAMENTAL	Estadual	84,6	14,3	1,1
	Municipal	87,9	11,0	1,1
	Particular	97,5	2,4	0,1
ENSINO MÉDIO	Estadual	71,3	21,2	7,5
	Federal	86,6	11,7	1,7
	Particular	93,8	5,7	0,5

Fonte: SEDUC/RS (2018a).

Tabela 6 - Taxas populacionais de instrução e frequência à educação no RS - 2018.

Frequência a estabelecimentos de ensino	24,9%	Nível de instrução	
0 a 3 anos	39,9%	Sem instrução	2,8%
4 a 5 anos	85,8%	Ensino fundamental incompleto	37,7%
6 a 14 anos	99,7%	Ensino fundamental completo	10,6%
15 a 17 anos	87,7%	Ensino médio incompleto	4,5%
18 a 24 anos	34,7%	Ensino médio completo	22,9%

Fonte: IBGE (2019).

Ao longo das discussões aqui postas, alude-se que o modelo de gestão empresarial é, aparentemente, muito encantador. Não é por menos que tem sido a opção prevalecente na atualidade para orientar as escolhas e ações estatais.

Porém, ainda que o mundo do trabalho e as questões econômicas e produtivas façam parte das dimensões da vida humana e social, e devem fazer parte das orientações do Estado, a tentativa de resolver os problemas da escola com medidas economicistas de maior controle é bastante nefasta. Termina por construir uma política de gestão autoritária e não participativa, aceitando a transferência de relações competitivas para dentro da escola, à custa de enfraquecer movimentos efetivamente democráticos, igualitários e mais justos.

Chama atenção a força pela qual os sujeitos educacionais são cooptados pela lógica mercantil, principalmente imprimida pela performatividade e pelo gerencialismo, nas diferentes esferas das concepções pedagógicas, passando pela organização da escola, até influenciarem e direcionarem o ato educativo.

O resultado é tal que pode haver uma melhoria dos indicadores educacionais, sem, no entanto, incidir sobre a qualidade objetiva do processo formativo dos estudantes, na medida em que a ideia de qualidade para o mercado não é a mesma coisa que qualidade social, como assinala Freitas (2014).

É preciso dizer que a educação é um bem público social e não uma matéria a ser privatizada e controlada estritamente por um setor específico da sociedade. Assim, quer seja o empresariado, quer seja outros grupos de interesse que integram a sociedade tem o direito de influenciar as políticas educacionais, porém, não o tem de fazê-lo em benefício apenas a si próprios e deixar em suspenso um projeto no plano de compromissos mais amplos quanto a justiça, democratização e igualdade social.

Apoia-se o ponto de vista de que “transferir relações de mercado para dentro dos processos educacionais apenas encobre o que realmente acontece no interior

das escolas, força relações artificiais, produz disputas e mina a confiança e a colaboração entre os agentes educativos” (FREITAS, 2014, p. 146).

Hill (2003) mostra quais são algumas das principais oposições entre a lógica de mercado privada e a lógica pública, no plano de metas, motivações, métodos e padrões de excelência. Segundo diz: “para os neoliberais, ‘o lucro é Deus’, não o bem público. O capitalismo não é, essencialmente, bondoso. [...] No capitalismo, o motor das políticas é a demanda insaciável pelo lucro, não a riqueza, o bem público social ou comum” (HILL, 2003, p. 26). Logo, quando aplicados na educação, os pressupostos neoliberais deformam os sentidos e as concepções das práticas escolares, substituindo a responsabilidade democrática e a voz popular, persuadindo as pessoas a aceitarem os princípios de concorrência, privatização, padrões gerenciais de serviços públicos, o que em consequência permite a naturalização das situações de desigualdade e injustiças na educação e na sociedade. Ou seja,

O lucro privado é adquirido através de uma estrutura de apropriação, que exclui os outros de sua posse. Quanto maior a acumulação por qualquer corporação privada, maior a exclusão que sofrem os outros por causa deste tipo de propriedade. Isto que a torna ‘privada’. Em contraste, a educação é adquirida através de uma estrutura que *não* exclui outros. Ao contrário, a educação avança quando ela é repartida, e quanto maior o acesso livre e aberto para a sua circulação. É por esta razão que o aprendizado não transmitido é considerado ‘perdido’, ‘desperdiçado’ ou ‘morto’. Em oposição direta às trocas de mercado, as mudanças educacionais mais prosperam com a dedicação não paga das pessoas e desenvolve-se mais quando *não* são mediadas pela propriedade privada ou pelo lucro (HILL, 2003, p.38).

Nesse sentido, entende-se que a luta deve recair em expandir e fortalecer os mecanismos de gestão democrática educacionais e escolares, de modo a envolver:

- A recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova concepção de cidadania “que vise criar a unidade sem negar a diversidade” (WHITTY, 2002).
- Que o Estado continue a assegurar, como lhe compete, a “manutenção da escola num espaço de justificação política” (DEROUET, 2003), sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação.
- Que a intervenção do Estado não perca em legitimidade o que tem de ganhar em eficácia e, simultaneamente, não perca em eficácia o que tem de ganhar em legitimidade. Numa lógica de serviço público, a autonomia constitui, assim, um instrumento fundamental (BARROSO, 2013, p. 54-55).

Alude-se que se faz preciso um novo equilíbrio social para conciliar a eficiência no uso dos recursos públicos e atender o interesse popular. O debate é latente, especialmente em países em desenvolvimento, como os países latino-americanos, o Brasil e suas subdivisões. Porque não possuem tradição em políticas sociais – em face ao histórico de regimes autoritários e coloniais que as envolveram – e no

momento em que, então, passam a gozar de possibilidades democráticas, são interpeladas por uma lógica que se associa a um amplo enfraquecimento do papel estatal na provisão pública. Há severas repercussões disso para o enfrentamento de problemas de desigualdade e injustiça popular que são, especialmente, graves nesses locais.

Assim sendo, assevera-se que é preciso evocar uma perspectiva de gestão pública com eixo em uma profícua articulação entre políticas educacionais e projetos pedagógicos escolares, direcionando-se à construção de instrumentos efetivos de participação e decisão coletivas e mais solidárias nessas instâncias, balizadas pelo resgate do direito social à educação e à escola.

Nesse âmago, a democracia na escola e/ou nos sistemas ou redes de ensino permite a transformação das relações de poder, com a promoção de formas partilhadas e mais horizontais, as quais valorizam a importância dos membros escolares e questionam o domínio sobre o espaço e as práticas escolares por parte de instâncias às vezes sem qualquer ligação efetiva com o ambiente educacional.

No capítulo seguinte se aprofundam as problematizações quanto aos efeitos da presente lógica do mercado, do gerencialismo e da performatividade com o cotejamento dos resultados da pesquisa sobre a realidade do trabalho docente em duas escolas da rede pública de Ensino Médio estadual na cidade de Pelotas/RS.

Capítulo IV– O trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio na cidade de Pelotas

Neste capítulo se analisam os dados coletados na pesquisa sobre a presença da performatividade e os efeitos gerados no trabalho docente em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio de Pelotas/RS.

A tabulação dos entrevistados está apresentada no quadro 12, junto de informações sobre a função, formação, carga horária (CH) na escola e jornada total.

Quadro 12: Caracterização dos entrevistados.

	Entrevistado	Cargo ocupado	Formação	CH na escola	CH total e jornada de trabalho
ESCOLA A	Diretor	Diretor	Teatro; Doutorado	40	
	Coordenador 1	Coordenador pedagógico	História	20h	40h, sendo 20h como professor em outra escola municipal
	Coordenador 2	Coordenador	Pedagogia	40	
	Coordenador 3	Coordenador 2019	Química	40	
	Vice-diretora 1	Vice-diretora; Prof. Ed. Física	Ed. Física; Doutoranda	40	50h totais, sendo 10h noutra escola da rede
	Vice-diretor 2	Vice-diretor manhã; 20h como professor	Química; Mestrado	40	
	Vice-diretora 3	Vice-diretora; 20h como professora	História	40	
	Prof. 1	Prof. Matemática	Matemática	20	Jornada em outra escola privada
	Prof. 2	Prof. Ed. Física	Ed. Física	20	20h ainda noutra escola da rede
	Prof. 3	Prof. Física	Física	20	Leciona mais 20h em escola municipal noutra cidade
	Prof. 4	Prof. Biologia	Biologia	20	Outras 20h noutra escola da rede
ESCOLA B	Diretora	Diretora	Ed. Física	40	
	Coordenadora 1	Coordenadora; vice-diretora	Pedagogia	20	Jornada de 20h noutra escola municipal.
	Coordenadora 2	Coordenadora pedagógica	Ed. Física	40	
	Orientadora	Orientadora escolar	Pedagogia	40	
	Vice-diretora 1	Vice-diretora	Matemática	20	Outro vínculo em escola municipal
	Prof. 1	Prof. Química e Física	Química; Mestrado	40	60h totais, divididos em outras duas escolas da rede
	Prof. 2	Prof. História	História; Doutoranda	20	Vínculo em outra escola privada
	Prof. 3	Prof. EF Tai	Ed. Física; Mestrado	40	
	Prof. 4	Prof. Artes e Religião	Artes	20	CH também noutra escola particular

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No que se refere à caracterização das escolas, a escola A se constitui como uma instituição tradicional, de grande porte e reconhecida na cidade por sua qualidade educacional. Ela se localiza no centro urbano e funciona nos turnos da manhã e da tarde. Pela facilidade de acesso e de transporte urbano que possui, recebe alunos de vários bairros e até da zona rural, constituindo uma comunidade escolar bastante diversificada. Em vista da região movimentada em que fica, notaram-se preocupações relativas à segurança dos estudantes, sendo uma estratégia a obrigatoriedade do uso de abrigos escolares para identificar os alunos em relação a pessoas alheias à escola.

Conforme se pode ver, e os indicadores educacionais na tabela 7 confirmam, a escola A não enfrenta grandes problemas quanto a taxas de fluxo escolares. Seu maior desafio, como salientado pelo coordenador 1, é o fato de que “aqui a gente se depara com uma escola muito grande, complexa e requer atenção especial, é muito detalhe, é muita coisa que a gente tem permanentemente um compromisso de manter o nível da escola” (COORDENADOR 1 - ESCOLA A).

A escola B, por seu turno, situa-se em região de bairro e seus alunos advêm, na grande maioria, do seu entorno. Nesta escola se observou a preocupação em se aproximar da comunidade escolar, e em tornar a escola bonita, agradável e lugar ao qual os estudantes se sintam pertencentes. Ela funciona nos três turnos, e conta no período noturno com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nela, notaram-se que são enfrentados desafios quanto às taxas de abandono e reprovação, conforme tabela 7. Inclusive, a escola manteve por quatro anos o programa Mais Educação, que oferecia reforço nas áreas de Linguagens e Matemática e oficinas de esportes e teatro, capoeira e informática, mas que foi descontinuado quando o IDEB melhorou e a escola não se encaixou mais na proposta.

Para a apresentação dos dados levantados nessa fase, tendo por base as unidades investigativas de 2 a 4 no Quadro 6, organizaram-se três eixos analíticos para desvelar a compreensão do trabalho docente nas duas escolas investigadas: um primeiro ponto que analisa a realidade do trabalho docente identificada e os principais desafios; um segundo ponto que delineia o cenário vivido diante das políticas educacionais em voga para o Ensino Médio; e, por final, um debate sobre o papel do professor e a construção do projeto escolar.

Tabela 7 - Indicadores educacionais das escolas A e B.

DADOS GERAIS DAS ESCOLAS				
	Nº Alunos			Nº. profissionais
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Total
ESCOLA A	312	681	993	73
ESCOLA B	352	425	777	61

TAXAS DE FLUXO, IDEB E ENEM NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS A E B.																	
	TAXAS DE FLUXO ESCOLAR – 2018						IDEB – 2017				ENEM 2017						
	Reprovação		Abandono		Aprovação		Distorção idade-série	Aprendizado	Fluxo	IDEB	Participação		Pontuação nas avaliações				
	%	Nº	%	Nº	%	Nº					Nº	%	Ciênc. Human.	Ciênc. Natur.	Linguagens e Cód.	Matemática	Redação
ESCOLA A	5%	36	1%	9	94%	638	18%	5,40	0,67	3,6	190	100%	514	476	514	505	556
ESCOLA B	28%	116	15	63	57 %	239	55%	5,22	0,51	2,7	54	51%	542	477	519	514	522

TAXAS POR SÉRIE ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO - 2018								
		Reprovação		Abandono		Aprovação		Distorção idade-série
		%	Nº	%	Nº	%	Nº	
ESCOLA A	1º ano	2,9%	8	0,8%	3	96,3%	250	22%
	2º ano	9,9%	24	2,1%	5	88,0%	2206	18%
	3º ano	2,7%	6	0,6%	2	96,7%	183	12%
ESCOLA B	1º ano	41	72	13,5%	24	45,5%	80	67%
	2º ano	18,7%	26	19,4%	27	61,9%	85	48%
	3º ano	17,6%	19	11,8%	13	70,6%	75	46%

Fonte: SEDUC/RS (2018a) e INEP (2019a).

4.1 A realidade do trabalho docente identificada e os principais desafios

Inicialmente, buscou-se identificar as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos professores da rede estadual no exercício da docência.

Do cotejamento das falas sobre o termo professor(es), o gráfico 5, resultante do programa N'Vivo, apurou como principal ponto a incisão da questão salarial sobre os docentes gaúchos. Nas falas sobre isso, foi dito: “Os professores estão doentes” (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA B). “Acho que nós estamos na maior crise política que o professor poderia se encontrar. Como está essa pessoa que é o professor, ninguém pergunta. Como ele está vivendo, ninguém pergunta” (PROF. 2, ESCOLA B).

Um dos entrevistados deixou claro que a intensificação causada pelo atraso salarial (parcelamento) tem esgotado tanto os professores que,

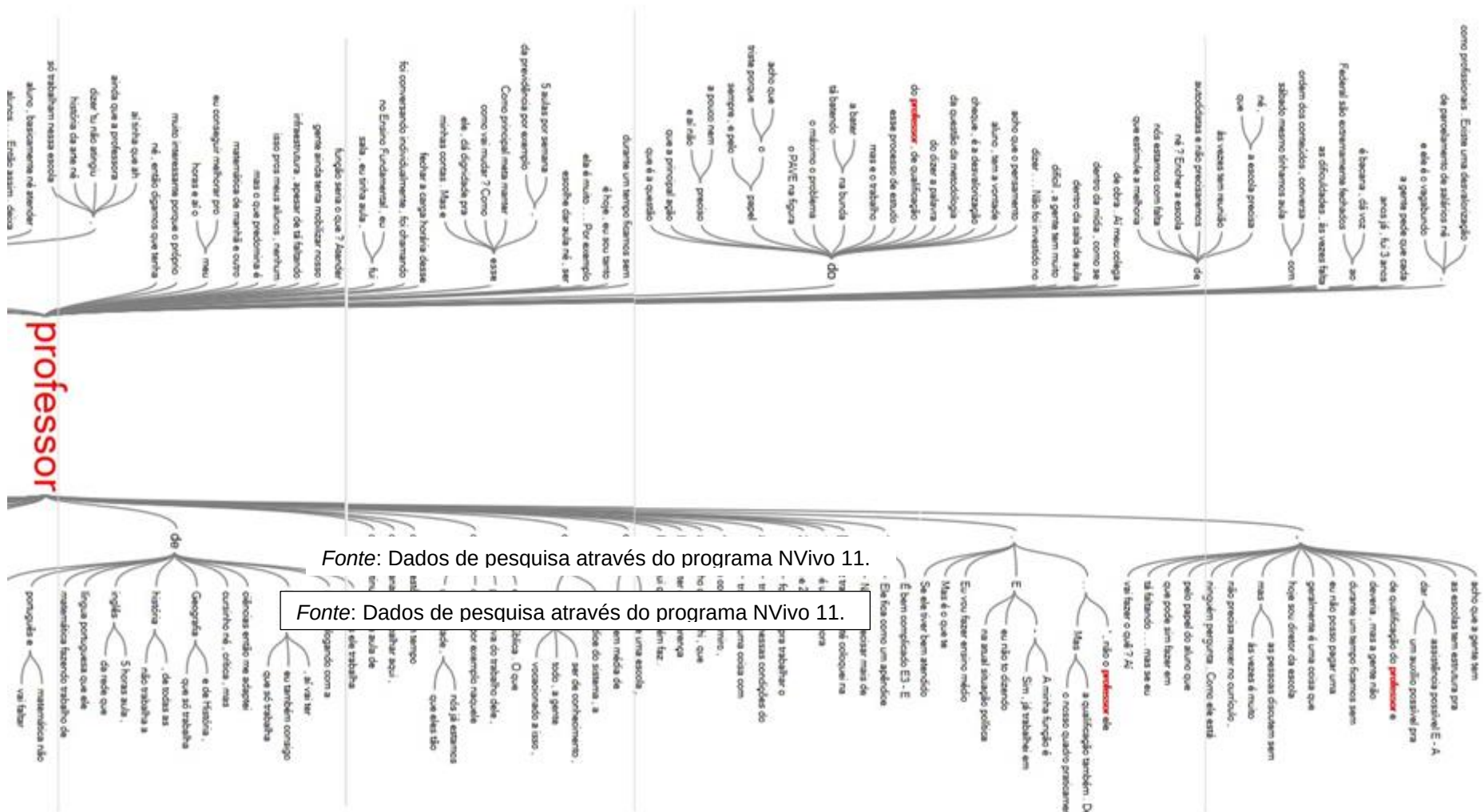
Até uns 2 anos atrás eu não diria que essa escola raramente iria parar numa paralisação, numa greve... Só que as pessoas e eu digo, eu vejo nos meus colegas, eles cansaram. Todo mundo cansou. A greve de 90 dias que teve a escola fez em 99% e eu nunca tinha visto essa escola fechar as portas e os colegas dizerem 'não, nós não vamos trabalhar'. O parcelamento quando nós recebemos 300 reais no mês lá em agosto de 2017 foi um tapa na nossa cara, né, e parece que as pessoas acordaram que viram o nível de miserabilidade que nós estamos chegando (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A).

Várias falas destacaram o nível alarmante de complicações financeiras a que os professores são submetidos diante do parcelamento e atraso dos salários por parte do governo. Algumas das declarações apontaram: “Eu tenho colegas que vem a pé agora porque já não têm como pagar transporte. Moram lá no Porto, caminham 15, 16 quadras para trabalhar. Se não é uma afronta isso” (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A). E disseram:

Nós estamos adoecidos. Nós não temos dignidade, entendeu? [...] Já vai para o segundo governo que não nos paga. Eu tenho professoras que me dizem 'eu não venho tal dia porque vou pegar a passagem de ônibus e dar para meu filho ir para o colégio', o que eu faço com essa professora? (DIRETOR, ESCOLA A).

É apavorante, e eu vou te dizer assim, desde esta semana eu tenho certeza, que a grande maioria tem vontade de sair gritando. Eu não me aposentei na segunda feira porque não tenho condições, porque se eu tivesse tudo fechado, eu estaria saindo. 46 meses recebendo parcelado, tu nem sabe mais quando tu vais receber. Como que tu gerencias tudo isso? (COORDENADORA 2, ESCOLA B).

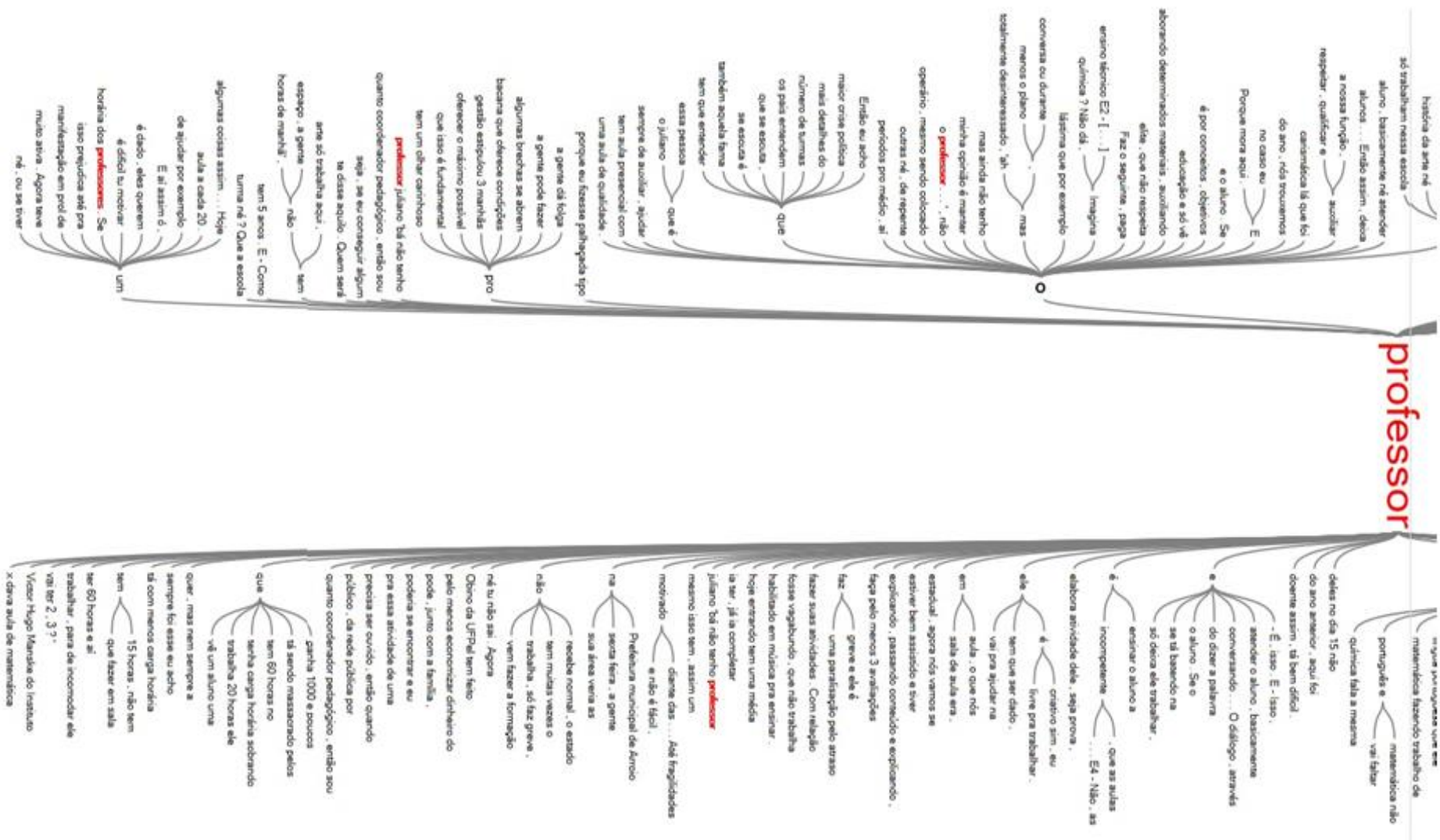
Gráfico 5 - Principais inferências identificadas na pesquisa empírica com relação ao termo professor(es).



Fonte: Dados de pesquisa através do programa NVivo 11.

Fonte: Dados de pesquisa através do programa NVivo 11.

Fonte: Dados de pesquisa através do programa NVivo 11.



Fonte: Dados de pesquisa através do programa NVivo 11.

Defende-se que uma política de valorização e profissionalização do professor prescinde estar encaixada em um projeto de educação pública enquanto papel do Estado (FREITAS, 2007). Tal qual Werle, Werle e Andrade (2009, p. 578) indicam, valorizar o professor significa considerar esta carreira “como um processo constante, cumulativo e situado”, o que está imbricado na articulação entre medidas de formação inicial, desenvolvimento e aprimoramento contínuos, além de incentivos no plano de salários, carreira e condições de trabalho.

Evangelista (2017, p. 5-6) assinala que o professor tem sido violentado enquanto “objeto não apenas da violência simbólica e física habitual no país, como de um nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho”. De acordo com a autora, tais discursos nocivos de desprestígio da profissão docente possuem cunho marcadamente meritocrático. Pretendem responsabilizar o professor pelo sucesso da escolarização, assumindo-o como incompetente, principalmente, em relação aos resultados e metas educacionais. E o fazem, sobretudo, sem considerar o contexto físico-estrutural, laboral e social em que se dá seu trabalho, especialmente, sem colocar em pauta o papel do Estado na qualificação do processo educativo.

Os professores entrevistados revelaram perceber uma naturalização da situação que vivenciam, ou seja, sem enquadrá-la em um cenário maior de desinvestimento público-estatal, por parte da sociedade, dos estudantes e famílias, e até mesmo de alguns colegas. Vê-se uma aceitação passiva e sem maior problematização sobre o papel do Estado na regulação da vida social. Conforme algumas das declarações: “devido a paralisações, muitas interrupções durante o ano, seja por greve, paralisação ou coisas do tipo, muitos alunos reclamam, não gostam dessa situação, dizem 'ah, nunca tem aula'” (PROF. 3, ESCOLA A). Não obstante, segundo com um dos diretores: “já ouvi de vários pais aqui 'ele vai fazer ENEM, como vai para universidade? 3 meses de greve', a fome do outro não importa mais, tu entendes? isso é uma violência naturalizada” (DIRETOR, ESCOLA A).

Cabe considerar o cenário conflituoso gerado no liame desse modelo de política que deixa o professor de escola pública a mercê da falta de suporte para exercer suas atividades, culminando em processos de responsabilização que implicam não somente seu eu professor, como refletem no seu eu pessoa, uma vez que não se sente reconhecido e valorizado pelo papel que desempenha na sociedade.

Nesta pesquisa, se pode constatar os professores compartilhando de discursos

e sentimentos de desmotivação no tocante da profissão e de seu papel educacional. Segundo uma das professoras relatou, “está todo mundo desmotivado até para lutar, sabe?” (PROF. 3, ESCOLA B), e incluiu não somente seus pares, mas ela própria em questionamentos constantes relativos à força da luta, às recuperações de dias não trabalhados, que acabam gerando atrasos e transtornos a eles próprios e aos alunos.

Nessa direção, foi possível verificar os professores expondo se encontrarem em um cenário conflituoso, no qual,

Eu acho assim e vejo isso nos olhos dos meus colegas, nós não somos mais valorizados como profissionais. Existe uma desvalorização, professor faz greve e ele é o vagabundo, professor faz paralisação pelo atraso do salário ele é vagabundo... (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A).

Outra questão bastante sobressalente referiu-se à intensificação do trabalho docente, com professores com extensas jornadas de serviço, muitas aulas, turmas, séries escolares, grande quantidade de alunos e até lecionando diferentes disciplinas.

Entre os entrevistados, a maioria dos gestores, com exceção de uma das vice-diretoras, vinculava-se a apenas uma escola, ainda que se deva reconhecer que no caso dos vice-diretores estes tenham ainda uma jornada em sala de aula.

Já no caso dos docentes atuando em sala de aula, apenas a professora 2 da Escola B atuava exclusivamente em uma escola. Todos os demais professores entrevistados tinham jornadas em duas escolas, destacando-se o caso da professora 1 da escola B, atuando em três escolas e totalizando uma jornada de 60 horas. O exemplo dessa docente é bastante ilustrativo por possuir um vínculo de um contrato em uma cidade distante 60Km de onde reside e precisar manter pelo menos um turno diário de aulas nessa localidade. Em suas palavras, a professora explicitou a sobrecarga decorrente dessa jornada, somada ao fato de trabalhar com outras disciplinas que não são possui habilitação específica. Assim sendo, detalhou: “Aqui, por exemplo, tenho 7º, 8º, 9º de Ciências, aí 1º, 2º e 3º anos Biologia, só aqui. Aí na outra escola tenho 1º, 2º e 3º ano de Química, 1º, 2º, 3º ano de Física... Então eu tenho muito, sabe?” (PROF. 1, ESCOLA B).

Notou-se que os professores atuantes em outra escola se vinculavam a outra rede de ensino, seja privada ou pública, o que no momento de atrasos salariais na rede estadual pode ser uma alternativa para manter o seu sustento. Além disso, ficou evidente que em vista da pauperização salarial, a maior parte dos professores possuíam 40 horas, uma professora 50 horas e outra 60 horas, sem contar uma

quantidade significativa de docentes com cargas horárias variáveis em escolas particulares em razão de nessas instituições a jornada ser organizada por aula dada.

Foi ainda destacado o controle realizado por parte da CRE para que os professores não tenham carga horária de aula sobrando. Viu-se tal fator se apresentando como um grande desafio para as escolas sistematizarem a jornada de cada professor, haja vista que, em geral, o número de turmas e de aulas por disciplinas pode anualmente variar. Segundo uma das vice-diretoras contou:

Eu lido com o sistema de contagem da carga horária dos professores. Se um professor está com menos carga horária do que é estipulado eles ligam para que tu arrumes e se tu não arrumares... eles pedem a carga horária e diz 'ó, vais para tal escola que está precisando de professor' (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA A).

Por consequência, foram ressaltadas as consequências do grande número de turmas, alunos e disciplinas com os quais os professores têm de lidar. Uma das falas assim expôs: “Eu acho muito difícil trabalhar com mais de 30 alunos, e chegam quase a 40 na maioria das turmas” (PROF. 3, ESCOLA A) e, na continuidade, explicitou o entrave gerado por esse tipo de cenário trabalhista, especialmente, para ser possível realizar um trabalho de qualidade, no qual se possa olhar individualmente para as necessidades de cada aluno. Esse entrevistado salientou, ainda, que o tempo propiciado para a hora-atividade, de planejamento e sem aula efetiva, é insuficiente porque “isso demanda tempo, coisa que às vezes tu não tens, porque tu trabalhas 50 horas ou 60 (PROF. 3, ESCOLA A).

É esclarecedor, então, o contexto de trabalho docente que se tem:

Eu vejo assim o desgaste dos meus colegas da função, porque às vezes tu tens vontade de fazer uma atividade diferenciada, mas tu não tens tempo, tu estás lotado de turma, o volume grandioso de provas e trabalhos para corrigir, e olha, tá difícil. [...] Com que cara eu vou chegar para cobrar um trabalho diferenciado, um trabalho inovador? O que tu estás recebendo já é uma miséria, tu não tens dia pra receber, as tuas contas estão chegando (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA B).

Percebeu-se que os gestores escolares, na medida em que podem, procuram diminuir a sobrecarga do professor. No caso da escola A, uma das medidas promovidas e contadas pela própria direção foi a de que “nós tiramos o máximo de janelas dos nossos colegas, então tipo aquele colega que tinha o primeiro período e último período, não, a gente tentou unir ao máximo” (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A). Além disso, buscou-se adensar os dias de trabalho “para o professor pelo menos economizar dinheiro do vale-transporte para ele poder comer, porque a nossa

situação é essa, é de subsistência” (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A).

Contudo, vale ressaltar que ao passo em que tais equipes gestoras buscam amparar os professores em sala de aula, elas também vivenciam e são expostas a processos de intensificação e auto-intensificação de suas funções. O diretor que assumiu a Escola A em 2019 explorou esse aspecto ao contar sobre os principais desafios enfrentados naquele que era o primeiro ano de sua gestão:

A grande dificuldade desses tempos, e eu posso falar por mim e outros gestores também, que nós temos um grupo de diretores novos que a gente se encontra uma vez por mês pra conversar e tal... O problema hoje em dia de gerir uma escola do Estado é a questão da mão-de-obra, né, que o governo não contrata e não têm mais professores da rede pra poder aumentar a carga horária, eu tenho que servir 1.110 merendas que são 1.110 alunos, e eu tenho uma cozinheira pra servir tudo isso e eu só consigo servir bolachinha, leite, suco e um bolinho que a gente compra ou alguma coisa assim quando dá, porque também sai muito caro... Na verdade nós tínhamos que oferecer comida para os alunos, uma refeição mais consistente, só que com uma cozinheira não tem condições. Várias vezes saí da sala de gestão pra poder ir lá servir merenda (DIRETORA, ESCOLA B).

Um dos coordenadores corroborou com tal questão ao dizer que “muitas vezes a gente faz outras funções, não tem funcionário e a gente é obrigada a fazer a função, quando não tem ninguém na portaria... Porque o que a gente tem hoje é o pessoal da limpeza e o pessoal que é monitor” (COORDENADOR 3, ESCOLA A).

É preciso salientar que a escola A passou por mudanças na coordenação pedagógica e os dois profissionais responsáveis por esta parte em 2018 – os coordenadores 1 e 2, os quais foram, inclusive, entrevistados nas primeiras visitas à instituição – saíram da escola, o que trouxe várias implicações e dificuldades. Assim, num primeiro momento, logo após o início do ano, a escola ficou sem profissional para o cargo, e quando foi deslocada foi apenas uma pessoa para a função, o que é incompatível para atender o tamanho e número de alunos da escola.

Foi apenas depois de passado um semestre inteiro de aulas que o quadro se completou, conforme contou um dos vice-diretores, ou seja:

Nós estávamos tendo e agora na semana que vem vai ser sanada é a questão da coordenação pedagógica. Uma escola não deve funcionar sem coordenação pedagógica, nós tínhamos até o ano passado 80 horas de coordenação pedagógica, e eles reduziram de 80 pra 60 horas. Então agora só semana que vem a gente vai ter esse quadro completo. Isso impediu as reuniões diárias que a gente fazia, e nossa escola tem um desafio grande porque o ano que vem tem que ser implementado o referencial curricular gaúcho que é o novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A).

E mesmo assim, em conversa com um dos coordenadores da escola A, durante

o ano letivo de 2019, foi destacada a dificuldade de conseguir dar conta de tudo, haja vista serem apenas três pessoas na coordenação pedagógica, cada qual com 20 horas, os quais têm jornadas em outras escolas ou em sala de aula, e se trata de uma função para a qual não são previstas gratificações.

Houve relatos, por exemplo, de como é complicado para organizar as reuniões pedagógicas com os professores. Na Escola B se verificou existir um dia institucionalizado, nas quartas-feiras entre as aulas do turno da tarde e noite para encontros, mas que mesmo assim nem todos professores conseguem participar sempre, pois alguns trabalham nesse horário em outra escola. Então, uma das professoras apontou: “nem sempre dá tempo para a gente conversar sobre tudo. O certo seria a gente ter mais tempo para conversar” (PROF. 2, ESCOLA B). A equipe gestora, por sua vez, assinalou que para propiciar as reuniões, precisa fazer um “quebra cabeça” (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A). Isso, principalmente considerando o intuito de envolver os professores de forma dialógica, mas também não os sobrecarregar, e a exigência de que as reuniões devem acontecer dentro da hora-atividade, ou seja, “tem que ser horário extra porque a mantenedora não aceita que seja feito no horário de aula” (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A).

Pode-se ver em alguns dos professores o interesse em dialogar com os colegas, porém, a construção e organização de tais espaços acaba, em verdade, ficando em segundo plano, sendo priorizadas as formações pedagógicas exigidas pela mantenedora e as múltiplas atribuições que já devem cumprir.

Em uma das falas foi revelada a tentativa de organizar um momento de debate, especialmente, sobre as reformas em tônica, mas que acabou não sendo continuada, justamente pela falta de tempo e motivação:

A gente tentou, tentou não, nós comentamos em criar um grupo pra discutir, mas na verdade a vontade existe, a vontade de discutir, o problema é que quem é que tem carga horária, quem é que quer ficar na escola discutindo isso aí? Eu acho que nós temos assim [...] tá bem complicado assim, tem vários de licença saúde, depressão... Então chega um momento da vida que tu ó *[batendo mãos em sinal de “limpa as mãos” e não se preocupa]* [...]. Nós utilizamos um sábado, aqueles sábados de formação pré-férias ali que são 4 dias que tem que fazer uma formação, e aí a gente utiliza esses sábados, trazemos gente de fora, fizemos uma discussão, foi bem interessante... E aí teve uma professora que até disse que tem um grupo *em uma escola da cidade* que tá caminhando nessa situação, e aí ela chegou assim [...] o pessoal e várias pessoas se interessaram, mas é aquilo né, é [...] que na verdade a gente já dá. [...] Então quer dizer, eu tenho atualmente dentro das 20 horas que eu tenho de sala de aula, 16 são em aula e as outras 4 de [...] né não são suficientes, impossível, não é suficiente mesmo (VICE-DIRETORA 1 ESCOLA A).

É preciso destacar que, em que pese as adversidades e o cenário de desprestígio profissional, viu-se entre a maioria dos docentes ouvidos nas duas escolas preocupações quanto ao modelo de formação estudantil. Em uma das escolas um parecer disse: “A gente tem uma equipe boa de trabalho aqui no turno da manhã, muito boa de trabalho, que ainda vê o aluno como principal, que na verdade é o nosso foco, o nosso aluno, para que ele seja alguém na vida” (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA B). E na outra foi exemplificada uma atividade que havia se dado pouco antes da realização da entrevista, na qual “os professores não receberam, mas vieram sábado para trabalhar, prepararam um aulão, prepararam listas de exercícios... Ou seja, temos um grupo de pessoas comprometidas” (COORDENADOR 3, ESCOLA A).

Em seu discurso, o coordenador 1 da Escola A comentou que, de modo geral, na atualidade,

Um dos maiores desafios, na minha opinião, é manter o professor motivado diante das fragilidades salariais, é... a sobrecarga que eles têm, nós temos uma imensa quantidade de professores que trabalham 60 horas, nós temos uma imensa quantidade de professores atendendo a mais de um componente curricular, mais de 3 ou 4... Então nós temos como principal meta manter esse professor motivado, e não é fácil, a gente sabe o quanto é difícil diante de quanta coisa comprometedora no seu dia a dia, salário atrasado, sobrecarga do trabalho, comprometimento familiar...E tudo isso, no nosso dia-a-dia, e na sala de aula, acaba desaguando aqui (COORDENADOR 1 - ESCOLA A).

O diretor da escola A, por seu turno, asseverou que na sua compreensão o que falta é criar espaços adequados para o professor exercer suas tarefas com qualidade. Então, destacou: “Faz o seguinte, paga o professor e o deixa trabalhar, aí tu vais ter uma aula de qualidade. [...] Então assim, deixa o professor trabalhar, para de incomodá-lo e paga, dá dignidade para esse professor” (DIRETOR, ESCOLA A).

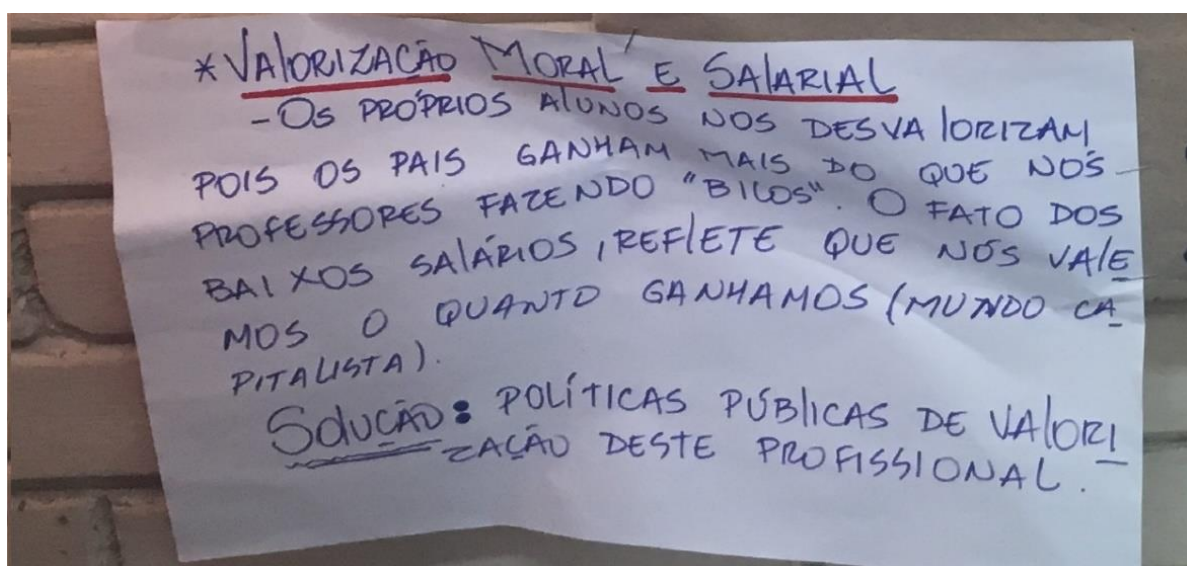
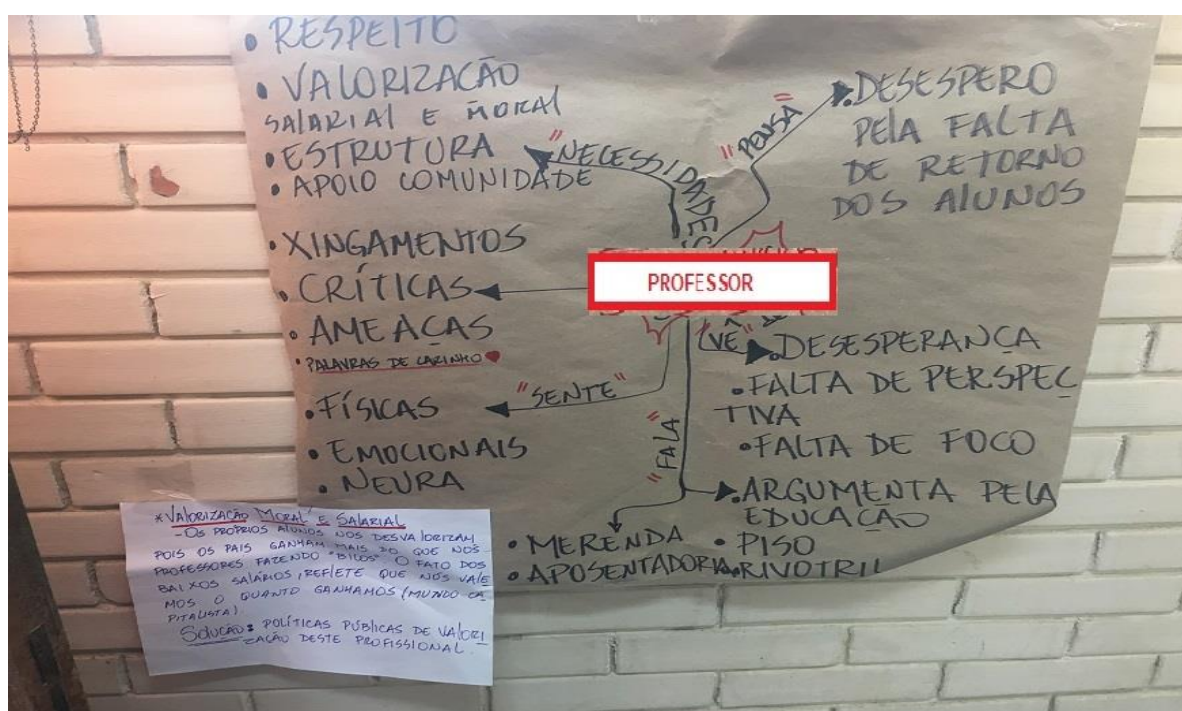
Cabe pontuar que tanto na escola A quanto na escola B foi evidenciado que, de forma geral, o grupo de professores é comprometido. Nos dois grupos, também, foi possível perceber dentre os entrevistados professores bem qualificados, inclusive com Mestrado e Doutorado, e graus de reflexividade acurados. Um dos professores demarcou a incompatibilidade que vê da situação de trabalho oportunizada em relação ao grau de comprometimento e profissionalismo e a busca por aperfeiçoamento com que orienta suas ações. Para tanto, descreve seu próprio caso:

Eu estou trabalhando desde o dia 7 de março e não recebi nenhum real por trabalhar no turno da tarde. Então eles convocaram, a gente está trabalhando e faz 60 dias que trabalho e só ganho como gestor, o turno da tarde não recebi nenhum real. Parcelamento de salários mais de 40 meses, professor

com salário em média de 1.400 reais, com a formação que eu tenho ela não condiz com a realidade, eu tenho duas pós-graduações, sou mestre pela Universidade Federal (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A).

Em cartazes produzidos pelos professores da escola B (Figura 8) sobre a realidade atual da profissão e divulgados na sala dos professores, vê-se o cenário complexo e adverso em que os professores estão imersos, sentindo-se responsabilizados e sem apoio, almejando reconhecimento pela sociedade e valorização adequada de seu trabalho por parte do poder público.

Figura 8 - Cartazes produzidos pelos professores.



Fonte: Registros feitos pela autora em julho de 2019 na escola B.

Pode-se depreender discursos nos quais os professores não são vistos como profissionais que detêm um corpo de conhecimentos específicos e que exige qualificação e aprimoramento. De acordo com uma das falas: “Historicamente a nossa classe foi sendo difamada, eu acho até dentro da mídia, como se professor fosse vagabundo, que não trabalha... Nós somos, assim, somos uma classe que também trabalha em casa, porque a aula não surge do nada” (COORDENADORA 2, ESCOLA B). Conforme essa coordenadora contou, foi com surpresa que receberam o retorno de um movimento de escuta, via questionários aplicados à comunidade, sobre seus anseios e perspectivas acerca do projeto de escola que desejavam, além de uma baixa quantidade de questionários que foi respondida, as respostas apontavam:

Que o professor é incompetente, que as aulas são arcaicas, que o mundo evoluiu e nós estamos para trás e outras coisas do gênero que já debes ter escutado. Bom, aí me causou uma estranheza... O que nossos alunos pediram, aulas expositivo-teóricas, eles querem aulas no padrão, no modelo de aula que é dado, eles querem um professor explicando, passando conteúdo e explicando, usando o quadro (COORDENADORA 2, ESCOLA B).

Evangelista (2006) problematiza acerca da perspectiva de reconversão a que os professores são submetidos a fim de serem reconstruídos como o super professor, aquele que assume o poder para resolver os problemas sociais e econômicos envolvendo a educação e seu trabalho. Nesse movimento, enfrentam graus de sofrimento, intensificação e precarização de suas atividades a ponto de torná-los protagonista de sua própria alienação e da função social da escola pública.

No esquema na figura 4, Ball (2017) resumiu o processo de construção performático na educação inglesa, representado pela cisão e desconsideração de ações igualitárias de formação, carreira, condições de trabalho e salários como eixos de valorização da profissão docente. Enquanto, por outro lado, passaram a ser incentivadas formas de trabalho flexíveis, intensificadas e sem vínculos permanentes, promovidas vantagens, bonificações e premiações pontuais e dentro da carreira, unido a programas de formação e certificação de professores de excelência, de cunho altamente prescritivo e responsabilitário, apoiados, basicamente, em metas, um currículo estandarizado, avaliações dos resultados, indicadores das performances de desempenhos e *rankings*.

4.2 O cenário vivido diante das políticas educacionais para o Ensino Médio

Na análise do cotidiano cercado o trabalho docente nas escolas pesquisadas, averiguou-se um contexto de incertezas e muita insatisfação, com os professores não se sentindo reconhecidos como sujeitos ativos na elaboração e execução do projeto escolar. Especificamente, constatou-se essas averiguações em um contexto de reforma no Ensino Médio e com reflexos substanciais na configuração do currículo.

A Escola B se adequou criando um turno a mais de aulas no turno inverso e a escola A acresceu um período diário. Por isso, e tendo em vista as tantas notícias de possível diminuição do espaço curricular e aumento de outros espaços formativos de cunho até mesmo profissionalizante, de acordo com a coordenadora da Escola B, a nova proposta de reforma foi recebida “de cabelo em pé. Angústia é de todos, todos nós estamos angustiados, porque é algo que não é esclarecido totalmente” (COORDENADORA 2, ESCOLA B).

Em materiais iniciais que foram recebidos nas escolas para levantar opiniões e sugestões sobre a referente proposta, foi manifestado que,

Os professores ficaram muito chateados com essa reestruturação agora do Ensino Médio. Fizeram uma reunião até e não quiseram lançar, porque cada escola tinha que debater e inserir no sistema lá a sua resposta. Eles fizeram o repúdio de não inserir nada porque na visão, na nossa visão vai acabar com as licenciaturas, a questão do português e matemática, não sei se estás por dentro da reestruturação, permanece nos três anos de Ensino Médio, mas o aluno vai poder optar por uma área de concentração, uma das áreas das 4 áreas em um ano e meio, então... Uma área só na escola o que os outros professores vão fazer? Para onde eles irão? [...] Diminui o número de professores, entendes (DIRETORA, ESCOLA B).

Foi possível depreender que, à primeira vista, a proposta “não vem como impositiva, mas ela é. Entende? Tipo, vamos lá, vamos discutir, vamos fazer, vamos acontecer, mas depois vem o texto pronto e a gente obedece. (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA B). Nessa tônica, os entrevistados expuseram que os documentos parecem já estar prontos e ter uma linha mestra na qual não se vê que há verdadeiras possibilidades de participação na sua construção por parte da comunidade escolar.

Grosso modo, assemelharam o processo de reforma no Ensino Médio ao que se deu com o Referencial Gaúcho para o Ensino Fundamental (isto é, a BNCC da rede estadual), o qual no fim de 2018 organizou um processo de consulta nas escolas, e em 2019 previu uma série de debates por meio dos chamados Dia D, em datas delimitadas pela mantenedora, para organização de sua implementação em 2020.

Professores ouvidos nas duas escolas destacaram a forma impositiva que tal proposição envolveu os docentes e escolas, e que resultou em resistências. Constataram-se movimentos de resistências tanto na escola B, uma vez que alguns “professores se negaram a colocar no sistema, foi uma nota de repúdio, vamos dizer assim” (DIRETORA ESCOLA B), quanto na escola A, na qual há “duas áreas que se negaram a participar” (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

Relacionado à questão de se sentirem excluídos do processo de construção e materialização dessa política, percebeu-se também críticas ao pouco tempo de discussão em relação à densidade da proposta. Sobre isso, as falas apontaram: “o quarto dia D teve muitos materiais enviados e talvez a gente tivesse que trabalhar isso a semana inteira de formação” (COORDENADOR 3, ESCOLA A). E complementaram tal parecer dizendo que “é um documento de quase mil páginas, se nós formos pensar em todas as áreas e para gente discutir, na verdade, é o que as pessoas às vezes não entendem” (VICE-DIRETORA 3, ESCOLA A).

Ainda na mesma direção, elucidando um material em vídeo de uma das formações do Dia D, foi levantada por uma das entrevistadas uma problematização com relação ao tipo de ator que teve voz de fala:

O último dia D que teve... Era uma psicóloga falando que se diz educadora, mas ela não tem experiência nenhuma com educação efetivamente.... Se chama do Instituto Ayrton Senna se não me engano, e aí ela falando 'porque nós temos que pensar no aluno, temos que pensar no aluno, porque nós temos que fazer isso e aquilo' e a gente se olhando e 'poxa, mas quantos anos a gente não faz isso entendesse?' será que eles acham que a gente não se formou, que a gente não leu, enfim, que a gente não tem essa formação? [...]. Uma pessoa que não é educadora, de um instituto privado que foi contratado, enfim, aí a gente vê poxa, tanta gente boa na universidade, eles podiam fazer parcerias e que tivesse realmente conteúdo pra gente sabe, e não... Aí a gente pensa que é um dia que a gente tem que vir e tem que... Não pode registrar, enfim, não estamos recebendo, estamos recebendo atrasado, não teve reposição salarial... Então isso tudo dá menos vontade ainda, sabe, e aí tu chega e olha um vídeo que fala mais do mesmo de coisas que... Aí dá uma desmotivação sim. (PROF. 3, ESCOLA B).

No que diz respeito à especificidade do Ensino Médio, as falas não se apresentaram muito diferentes e deram conta de que, “na verdade, eu compreendo que nós deveríamos ter uma formação mais efetiva, mais tempo, mais profunda,... Para que chegasse no final do ano e nós conseguíssemos organizar melhor o trabalho” (COORDENADORA 2, ESCOLA B). Destaca-se que tal fala se desvelou em um cenário especialmente latente na escola B por ela ter sido escolhida como escola piloto da reforma no Ensino Médio a partir do próximo ano de 2020, o que não ocorreu

com a escola A. Ao ser informada desta notícia, já em meados de 2019, a vice-diretora do Ensino Médio contou que: “a gente se enlouqueceu, projetando e fazendo e vamos mudar sala, e vamos fazer isso e aquilo” (VICE-DIRETORA 1, ESCOLA B), tendo em vista a eminência de início da reformulação no ano seguinte de 2020.

Segundo explicou tal coordenadora, a justificativa para a escolha da escola como piloto da reforma no Ensino Médio se deveu a um ponto bem específico:

Eu sempre escutei desde o início desse ano que a nossa escola foi escolhida e existiram critérios pra que essa escolha fosse feita. Um dos critérios era a vulnerabilidade, e aí, o que tu entendes por vulnerabilidade? Sempre entendi que fosse social e não, é uma vulnerabilidade de aprendizado. Talvez entre outras questões a vulnerabilidade social e outras tantas realidades que a gente tem aqui, violência... Então esse ano nós fizemos um levantamento de dados estatísticos de reprovação, abandono, transferência dos primeiros anos, aliás, desde o oitavo ano do fundamental até o terceiro ano do médio, de 2015 até o ano de 2018, e eu vou te dizer assim, a situação é bem preocupante. Só que eu me pergunto: quais fatores foram os responsáveis pra que esses estudantes tenham índice elevado de reprovação, de abandono ou de transferência? E aí não é só a questão pedagógica. (COORDENADORA 2, ESCOLA B).

Assim sendo, de modo sintético, pode-se depreender que “a premissa é a questão dos índices de aprovação, reprovação, abandono e transferência. Junto a isso dá para a gente somar a prova Brasil, Prova do SAEB e a prova do SAERS, que gera o índice do IDEB” (COORDENADORA 2, ESCOLA B). Vale dizer que essa averiguação é válida, pois, como já detalhado nos indicadores contidos na tabela 7, a escola B enfrenta embates e dificuldades relativas às taxas educacionais.

Salienta-se que no ano de 2018, quando se esteve nessa escola, a diretora e a orientadora disseram que não havia muita cobrança quanto a índices e resultados educacionais. Porém, em uma das entrevistas realizadas em 2019, uma das professoras explicitou pressões acerca deste aspecto por parte da CRE-SEDUC/RS:

Agora mesmo no recreio a diretora veio falar sobre a prova do SAEB... Segundo ela, veio para eles por e-mail, dando a entender que a gente preparasse os alunos pra essa prova, claro que educação física não entra, é português e matemática, se não me engano... mas que preparasse os alunos, por quê? Porque se tu preparas os alunos eles vão sair melhor e vai aumentar o índice... Então, números, sabe? E se tu parares para pensar se eles quisessem realmente ver os índices, eles não iam querer que tu preparasse os alunos, eles iam querer chegar na hora de surpresa e aplicar a prova (PROF. 3, ESCOLA B).

Importa ainda relacionar diretrizes e orientações semelhantes no desenvolvimento do Programa Acelera Brasil, sob responsabilidade do IAS, em duas turmas das séries finais do Ensino Fundamental na escola B. Em conformidade a

relatos apurados, a oferta do programa “veio de cima pra baixo, não foi opção, e eles deixaram bem claro 'não é opção de vocês'” (PROF. 3, ESCOLA B). O programa visa fazer com que os alunos avancem de série, reduzindo-se, assim, a distorção idade-série, o que infere na diminuição nas taxas de reprovação e abandono escolar, a partir de um caminho previamente estabelecido para o seu sucesso.

Em conformidade à fala da professora 3 da Escola B, do ponto de vista da mantenedora, os fins pretendidos pela iniciativa são tais que, resumidamente, os estudantes “precisam saber o básico e avançar, porque eles precisam trabalhar, vão ser mão-de-obra” (PROF. 3, ESCOLA B). Por isso, são valorizados os conhecimentos básicos de Matemática e Língua Portuguesa, de maneira bastante similar ao que é sustentado pela proposta do Novo Ensino Médio. Outros saberes, no campo das ciências sociais, humanas e naturais, bem como quanto a conhecimentos para além do âmbito intelectual, como corporais e artísticos, ainda que se façam presentes na grade curricular, assumem uma função complementar e de menor importância.

Na compreensão do diretor da Escola A, a linha do governo estadual é claramente de cunho empresarial. Dessa forma, “no momento que eles chamam um administrador de empresa para trabalhar com educação, não vai ter diálogo, a proposta está pronta, entendeu. O governo tem as metas para alcançar” (DIRETOR, ESCOLA A). Uma das professoras que participou de um curso de formação em gestão sobre a reforma do Ensino Médio assinalou que era essa mesma concepção presente na atividade:

Nós estamos tendo uma formação no SESI, Sistema S, então tu já viste o que eles querem, o que está por trás do sistema S, como é que um governo não tem uma diretriz governamental estadual pública para o ensino médio? Ele precisa do sistema S pra orientar os professores, para qualificar os professores. Por quê? Tem alguma coisa por trás disso. Então já fico meio que pessimista nesse sentido, mas eu vou, eu vou pra analisar, alguns sábados são encontros que existem pra gestão, supervisão, coordenação e direção e tem alguns sábados que são para os professores. Neste último nós fomos e foi interessante, mas a gente vê que a questão é da privatização (PROF. 2, ESCOLA B).

De fato, notou-se patente nos discursos dos professores preocupações com relação à redução da formação do aluno no Ensino Médio para o mercado de trabalho. Sobre isso, uma das falas contou: “Nesse governo que nós estamos vivendo, cada vez mais, parece que o aluno vai ser transformado em mão de obra para uma indústria de um grande empresário e que ele tem que bater o ponto e tem que dizer sim” (PROF. 2, ESCOLA B).

Nesse sentido, houve questionamentos quanto à perda do caráter e função da escola pública e do professor ao serem previstas parcerias com entidades e pessoas vinculadas ao campo empresarial, produtivo e mercantil, sem vinculações com a área educacional. Corroborando com esse ponto, um dos diretores assim manifestou:

Falar que o ensino médio passa por uma reforma é muito fácil, mas consultaram quem? Um secretário, que é um empresário, sentou lá e pensou um modelo empresarial para a escola? Isso aqui é educação entendeu. Claro, nós preparamos para o ENEM, mas o nosso interesse maior aqui e foi uma das propostas da gestão, é preparar um ser humano reflexivo, minimamente, que já é quase impossível, mas a gente tenta. Então que reforma é essa? Vão mexer no currículo, nas disciplinas? Não é por aí o caminho, o caminho não é por aí (DIRETOR, ESCOLA A).

Grande parte dos elementos identificados, do cotidiano do trabalho docente aqui analisado na especificidade de uma reforma no Ensino Médio, coadunam-se aos apontamentos da pesquisa GESTRADO (2010), sobre a situação da profissão docente na escola pública no Brasil. O estudo contou com uma extensa amostra com 8.795 professores de várias regiões do país (Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Paraná e Santa Catarina) e seus dados demonstraram 66% dos docentes destacando se sentirem expostos a incorporar novas funções e responsabilidades; 55% dizendo vivenciar maior supervisão de suas atividades e 59% mais exigidos e cobrados em seu trabalho; e outros 80% declararam se sentir constrangidos a mudar sua maneira de lecionar em razão de resultados avaliativos, sendo explicitado como o principal agente de cobrança do seu trabalho.

Na sequência, ao exprimir os dados iniciais através da coleta de relatos, pela realização de 42 grupos focais envolvendo 384 docentes de escolas de cinco estados do país, o estudo GESTRADO (2015) averiguou como termos correlatados ao item cobranças e exigências: culpa; hora; planejamento; cobrado; resultado; desempenho; IDEB/índice; responsabilidade; atividade; ENEM; pressão; aumento; conteúdo; obrigado; prova; autonomia; controle; gestão; organização; supervisão; avaliação; coordenação; gratificação; recompensa. E da triagem de vinculações a esses termos: planejamento; relatórios; avaliação docente; projeto pedagógico; diretrizes/currículo; avaliação externa/resultados/IDEB/bônus; notas/progressão automática estudantil; livros didáticos; responsabilização; interferências externas; frequência docente; cumprimento do horário de trabalho; número de alunos por turma; pressões sobre a direção escolar.

De tal modo, ao final, concluiu-se que face ao foco no cumprimento de metas e indicadores como sinal de qualidade, os professores e escolas são expostos a “uma ‘cadeia de cobranças’ que parte de cima e chega a eles” (GESTRADO, 2015, p.90). Tal movimento não os deixa margens efetivas de autonomia para melhorarem o desempenho de suas tarefas e qualificar o processo educacional, com a ênfase do trabalho docente àquilo que é avaliado por testes locais e nacionais, e que é centrado, essencialmente, nos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Segundo Oliveira (2008), o modelo de autonomia que se impõe aqui é paradoxal. A autonomia, tão conclamada pelos professores, visa poder construir regras próprias para organizar seu trabalho, administrar seu tempo e o processo de ensino. Certamente em parceria com as demais instâncias e sujeitos que fazem parte do cenário educacional, mas definitivamente não inteiramente subordinadas a um sistema maior ou a outrem. Para tanto, é claro, faz-se necessário que a instituição escolar tenha também mais possibilidades de auto-organização e que os diferentes segmentos da escola - estudantes, pais e a comunidade - tenham poder aumentado de participação, decisão e avaliação no curso dos rumos do projeto educacional.

Contudo, o modelo que se impõe se apresenta como de um tipo “de autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (OLIVERA, 2008, p.8), antes que verdadeira. Se supostamente os professores têm maior liberdade para definir meios de conduzir suas atividades e organizar seu trabalho, eles devem responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem, principalmente com os desempenhos estudantis, e as vezes com avaliações deles próprios, sendo algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente e mensurado como medida de qualidade educativa. Não obstante, devem, constantemente, encontrar coletivamente saídas e estratégias para superar desafios locais, tais como buscar recursos para complementar o orçamento escolar, conseguir melhorar os resultados estudantis e atingir a qualidade almejada nas avaliações externas, à revelia de fatores econômicos, condições de trabalho ou outro ponto interveniente no processo educativo.

Ball, Maguire e Braun (2016) identificaram em seu estudo o ato educativo sendo descomplexificado no cerne da supremacia de um contexto externo preocupado com a elevação de padrões de desempenho, no esteio da performatividade, da gestão gerencial e da lógica de mercado, que se faz presente nos últimos 20 anos na escola inglesa. Os autores representam tal perspectiva pela figura 9, compreendendo-a como uma cadeia de entrega de serviços, *deliverology*.

Essa representação é compreendida segundo uma concepção implementativa rasa e direta que renega toda a concretude, complexidade e subjetividade que envolve o processo educacional e desconsidera os diversos aspectos internos e externos que permeiam o ambiente escolar e a atividade docente. Encaixa-se em uma narrativa maior para atender ao projeto de globalização, ao invés dos interesses e propósitos sociais e locais das comunidades escolares.

No que tange especificamente ao professor, é depreendido que tal modelo de *delivery* tem um viés explicitamente performativo, produzindo um profissional “cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos do desempenho e da entrega” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131).

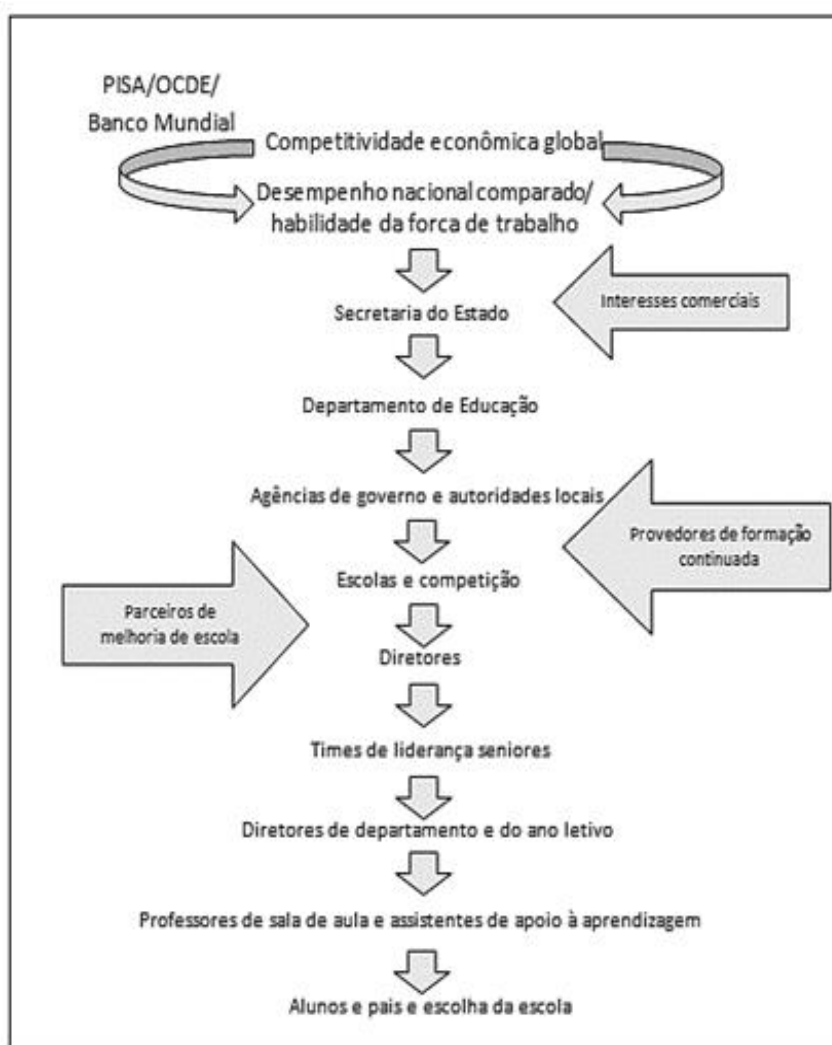


Figura 9 - Cadeia de entrega de serviços – *deliveryology*.
Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 110; 200).

Na compreensão de Neves (2010, p. 13), “o professor, em níveis distintos de consciência política, em sua quase totalidade, tem desempenhado funções de um

intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia”, funcionando como sujeito central na promoção de valores e práticas para confirmar uma sociedade de mercado. Pauta-se por um modelo social e educacional que está a serviço da privatização e da mercantilização, do que o professor é também alvo tanto como trabalhador como integrante dessa sociedade. É tencionado enquanto pessoa para participar como consumidor das ofertas de mercado, e sujeitar-se a elas sem maior oposição. Também em seu trabalho é submetido às predileções do mercado, por meio de formas de serviço precarizadas e desregulamentadas, já que o que importa é a formação dos futuros quadros trabalhistas para o desenvolvimento econômico.

Por isso, é possível entender que no cerne dessa perspectiva, então,

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

Cabe chamar a atenção para as implicações asseveradas por Ball et al. (2013) no campo da desprofissionalização da docência e resultantes da lógica performativa. É promovida a perda de autonomia para a tomada de decisões e o deslocamento do julgamento para o critério de resultados, com os professores sendo expostos a controle e vigilância incisivos sobre suas práticas, por meio de um currículo cada vez mais prescritivo, com metas de desempenho totalmente centralizadas e apuradas em diversas formas de exames de estudantes, escolas e professores.

Nisso, tem-se uma pauperização da profissão docente, diante da desconsideração de ser importante ao professor dominar um *corpus* de saberes específicos, os quais requerem formação, qualificação contínua, reflexão e habilidades pedagógicas para mediar o processo educativo, alicerçadas a condições de trabalho justas – quais sejam: remuneração, carreira e jornada de trabalho – para tal.

Compreende-se que há diferentes impactos na qualidade da educação pública à medida que o trabalho docente é reduzido à lógica da performatividade. As tarefas docentes se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e sem cunho

político, pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade envolvendo o processo educativo. A atividade do professor se torna algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores graus de reflexividade. Em consequência, há um deslocamento da importância do professor pensar sobre o que realmente importa, que é o desenvolvimento do aluno, ou, ainda, sobre o projeto escolar e o modelo de formação estudantil o orientando, culminando-se em uma banalização da concepção de qualidade educacional, do seu papel enquanto docente nesse processo, da função social da escola e da educação enquanto bem e direito público do ser humano (MÉSZÁROS, 2007).

4.3 O papel do professor e a construção do projeto escolar.

Pela coleta em campo nas escolas pesquisadas foi possível identificar que se encontram em curso medidas políticas de cunho performáticas. Nelas, reside uma postura pouco dialógica, com a desconsideração do projeto escolar como construção e dos sujeitos educacionais como atores importantes.

Conforme os gestores expuseram, o contato com a mantenedora acontece, em geral, na forma de e-mails ou avisos breves, sem maior discussão. Ficou claro, também, que o currículo em implantação na rede foi definido desde cima, e a participação das escolas ocorreu por meio de instrumentos de consulta online, mas sem evidências da incorporação das contribuições feitas no material.

Sabe-se que a formulação da BNCC do Ensino Médio contou com a participação de vários atores privados (institutos e fundações), bem como com a inserção ativa de movimentos que têm alcançado grande protagonismo no cenário educacional nacional, tais como o movimento TPE e o MPB, além de entidades que congregam representantes estaduais e municipais de educação (como UNDIME/RS, CONSED, FAMURGS), restando às escolas pouca margem de participação.

Pode-se notar que as preocupações dos gestores e professores acabam ficando circunscritas ao cumprimento das cargas horárias de aulas e ao cumprimento dos conteúdos estabelecidos. Dessa maneira, como explicitou um dos coordenadores,

Nós mantemos proporcionalmente tudo aquilo que o Governo obriga... A matriz curricular quem nos envia é a Secretaria da Educação. E ela é seguida à risca. Nós não temos nenhum período alterado, nenhuma modificação da matriz curricular. Por exemplo, se eles nos obrigam a oferecer 2 períodos de

Educação Física no Fundamental, é seguido à risca. A matriz curricular nos obriga a oferecer um período de Literatura no Ensino Médio, é seguido à risca. Então nós não alteramos absolutamente nada... Inclusive, o nosso calendário para ser aprovado vai muito qual a distribuição dos períodos, dos componentes, a coordenação jamais aprovaria se não seguissemos fielmente a matriz curricular. Não tem como aprovar, aí a gente fica numa situação muito delicada (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

Identificou-se que essa é uma postura vertical que parte da SEDUC/RS, perpassa a 5ª CRE localizada em Pelotas, e chega às escolas. Vale dizer que os profissionais que trabalham nas CRE fazem parte do quadro do magistério e são membros locais, logo, ainda que devam atender às premissas do governo por serem indicados para tais cargos, vivificam de perto as condições precárias de trabalho e salários de seus pares, e têm uma aproximação com as questões e dificuldades cotidianas enfrentadas pelas escolas e professores, que os permitiria ser, de fato, reais meios de articulação entre a SEDUC/RS e as escolas. Porém, o parecer de um dos professores ouvidos aludiu que tais mediadores parecem desempenhar uma função passiva dentro de um movimento que acontece de cima para baixo: “passam para coordenação, para direção e a coordenação passa para gente e só vai passando, e às vezes a impressão que dá é que a própria CRE, que representa o governo, não está entendendo direito” (PROF. 3, ESCOLA B).

As formas pelas quais o Estado pode atuar na condução social podem ser entendidas como um processo multirregulador “por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, pela pluralidade dos atores que a constroem (nos níveis transnacional, nacional e local)” (MAROY, 2010, p. 1). Tal processo pode ser conflituoso, contraditório, e, inclusive, gerar desordens e contradições e não necessariamente ajustes ou mesmo seguir uma linha reta e sem regressos e desvios no seu caminho.

Para Barroso (2005), no rol da complexidade que envolve regular um sistema social, pode-se considerar a existência de dois tipos básicos de regulações por parte do Estado: regulações conservadoras e regulações transformadoras. As primeiras basicamente referem-se àquelas propostas com o objetivo de assegurar coerência e equilíbrio da ordem do sistema tal qual é. Vê-se que essas perspectivas predominam e têm vieses pontuais, impostos, não negociados, padronizados e massivos, os quais pouco se preocupam com os contextos em que se envolvem ou com as possibilidades de construção coletiva nos rumos das políticas públicas (OLIVEIRA, 2005).

As regulações transformadoras, por sua vez, traduzem-se em modelos que se propõem a entender como um sistema pode dar lugar a novas formas de organização,

abrem-se ao diálogo no sentido de constituir perspectivas novas e relacionais capazes de qualificar o papel do Estado na provisão pública. Tais perspectivas vão ao encontro do ideal que Freitas(2005) apresenta como um modelo de contrarregulação contrahegemônica e dirigido a uma “resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), [...] tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social” (p.912).

Ou seja, é um paradigma que se traduz em um pacto entre múltiplos atores: da escola com os estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema; e dos gestores com a escola.

Na concepção de Sordi e Freitas (2013), um modelo contrarregulador do Estado se embasa em exercícios coordenados de responsabilização participativa entre os múltiplos atores interessados no aprimoramento do ato educativo. Como Freitas (2016) reconhece, não é na esfera macropolítica de uma rede que reside o desafio maior, ainda que os embates nesse espaço não possam ser sonegados. A escola é uma relação social, e “é na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas aparecem, multiplicam-se e convertem-se em um terreno onde as “relações locais” contam” (FREITAS, 2016, p. 146).

Assim, a responsabilização participativa legitima processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor. Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo, porém fortemente interessadas em que a escola tenha êxito no cumprimento da garantia dos direitos daqueles que acodem a ela (SORDI; FREITAS, 2013, p. 93).

Certamente essa concepção reveste outros atores que não estão no dia a dia da escola, mas que tem papel importante, como o Estado. “O Estado entra como um dos polos de negociação, sendo o outro a própria escola e seus atores. Quer seja, se há papéis esperados para a escola, há, igualmente, papéis que são esperados do Estado” (FREITAS, 2016, p. 147). Não se pode negar o papel regulador a ser desempenhado pelo Estado. Contudo, trata-se de se organizar uma espécie de pacto entre órgão público e instâncias gestoras da rede, no qual sejam definidos

compromissos e responsabilidades recíprocas. É preciso uma negociação na direção de que cada escola possa construir o seu caminho de melhoria educativa, de maneira a se tornar um centro de reflexão sobre si mesma e seu futuro.

O conceito apresentado por Freitas (2005), e retirado de Anna Bondioli (2004), sustenta uma perspectiva de qualidade educacional negociada que é amparada em um “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (FREITAS, 2005, p. 921). Para essa concepção, os números e as taxas educacionais são consequências das relações humanas estabelecidas na educação. A responsabilidade pelo sucesso educativo envolve a criação de relações que considerem os sujeitos que fazem parte do contexto educacional, o que perpassa, evidentemente, o Estado e suas instâncias.

Assumir a qualidade educacional como consequência de um processo de negociação exige repensar as formas impositivas que imperam no contexto escolar. Suscita em repensar os modelos de formação estudantil impostos, principalmente, no da centralização curricular, da importância dada a certas áreas e conteúdos em detrimento a outros, da priorização de avaliações externas etc.

Diversas das entrevistas aclararam a existência de uma política curricular estadual institucionalizada: “Basicamente é matemática, português” (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A). Notou-se isso se dando, majoritariamente, pela atenção em preparar para o ENEM. Em ambas as escolas os professores anunciaram orientar os currículos, as aulas e realizar atividades especiais de preparação para tal exame.

Deve-se considerar a notoriedade que o ENEM assume nacionalmente após ser reformulado em sua estrutura em 2009 e expandir suas funções para além do que serviu, desde sua criação em 1998, enquanto avaliação obrigatória e gratuita do desempenho estudantil no final da educação básica. Desde então, o teste passou a servir tanto como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior público, como meio único de seleção – que é o que acontece na maioria dos casos – ou combinado com processos seletivos próprios de cada universidade. Servindo, ainda, para o pleito de vaga no Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal em 2004 para conceder bolsas estudantis em instituições privadas de Educação Superior. Funcionando, também, até 2016, de certificação para os casos do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no Ensino Médio, prova voluntária e gratuita, aplicada desde 2002, a pessoas, no Brasil ou fora dele, que não puderam concluir os estudos na idade própria.

Atrelado a essas novas funções, o ENEM passou por um processo de reestruturação e, ao invés da prova com 60 questões interdisciplinares e uma redação até então aplicada, mantendo a aplicação de uma redação, foi ampliado para 180 assertivas divididas igualmente em 45 questões dentro de quatro áreas do saber: Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, e Linguagens e Códigos. Demarca-se a importância que os conteúdos matemáticos assumem nessa nova estrutura, passando a contabilizar o maior número de perguntas, uma vez se tornarem uma área exclusiva. O mesmo destaque tem também os conhecimentos de língua portuguesa junto dos conteúdos de Literatura e Redação, dentro da área de Linguagens. Não obstante a isso, para ratificar sua importância, o ENEM passa a ter seus indicadores disponibilizados em um sistema próprio no qual são especificados os resultados por aluno, área, escola, rede e nacionalmente.

Para Lopes e López (2010), a concepção presente no ENEM apresenta indicadores que claramente apontam para a “construção de um discurso favorável à cultura da performatividade” (p. 90). O foco é em competências e habilidades, segundo uma perspectiva instrumental que limita o conhecimento ao saber-fazer e se vincula a dimensões pragmáticas que reduzem a ideia de currículo, de conhecimento e de formação humana. Dessa forma, as autoras concebem,

O ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 104).

Compreende-se que a noção de qualidade, traduzida nas avaliações tal como ENEM, SAEB e no caso da rede estadual do RS pelo SAERS, vinculada a medir o que os alunos devem dominar, é incompatível com o processo pedagógico. A restrição da qualidade educativa a resultados e desempenhos desassocia as finalidades educacionais e reduz o sentido da educação. Defende-se que,

[...] tendo em conta a complexidade da realidade social e educacional, não posso, no entanto, defender mecanismos de avaliação que, muitas vezes, parecem pretender medir apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Defendo, por

isso, que a escola (pública ou privada) com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efectivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa. Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas (AFONSO, 2007, p.19-20).

Claro que melhorar a qualidade, como objetivo educacional, é desejável. Porém, o que se deve colocar em pauta é qual concepção de qualidade se defende, como fazer para atingi-la, e qual a função da escola e do professor nesse processo.

A perspectiva de qualidade que se aspira reconhece a importância dos resultados educacionais, mas compreende ser preciso ir além, pois entende o sujeito em sua totalidade e a educação como *lócus* primordial de formação humana (CÓSSIO, 2014).

Entende-se que uma iniciativa alternativa à lógica do ENEM é o Programa de Avaliação da vida escolar (PAVE), promovido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) como meio de seleção para ingresso em seus cursos de graduação. As escolas pesquisadas demonstraram incentivar seus alunos a participarem do PAVE. O teste tem parâmetros semelhantes aos das provas do ENEM e SAEB, dando ênfase a determinadas competências, tidas como básicas para a vida em sociedade. Conquanto, constitui-se de uma proposta seriada, com a aplicação de uma prova ao final de cada série do Ensino Médio. Segundo o site do programa (UFPEL, 2018), este processo pretende uma avaliação significativa e cumulativa, a fim de superar a ideia de avaliação como produto resultante de um único episódio de avaliação do processo de aprendizagem, valorizando o ato de refletir sobre o de memorizar, o ensino sobre o adestramento e a qualidade sobre a quantidade de informações.

Deve-se dizer que alguns dos professores entrevistados reconheceram a importância de ir além tanto do PAVE como do ENEM, não resumindo o processo educacional a tais fins. Em suas falas disseram que apenas “encher a escola de professor de português e matemática não adianta para nada” (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A), pois, “nos preocupamos em colocar o aluno no ENEM, no PAVE, nós nos preocupamos, mas antes disso tem a questão humana” (PROF. 2, ESCOLA B).

Como um dos coordenadores pedagógicos detalhou, a função da escola deve encobrir outras tarefas:

A escola, em alguns casos olha unicamente para o PAVE, e fica complicado. Então nós aqui temos como linhas a promoção do PAVE, mas não é a única, nós temos uma preocupação que o aluno tem que sair daqui em condições de competir ali fora, mas em condições de cidadãos, uma formação em que ele entenda que precisa fazer o uso necessariamente de seus direitos, que ele precisa ser cumpridor de seus deveres e que ele precisa seguir uma postura cidadã frente aos problemas da sociedade e que ele não necessariamente busca apenas uma vaga na universidade Federal, não é só isso, é uma tarefa complicada, que parte dos professores e parte do aluno. Então, é muito delicado. O ENEM a mesma coisa, a gente se depara com os pais falando a questão do ENEM com os professores, alunos focados no ENEM. Consideramos essa avaliação importante, consideramos necessário na vida deles, mas a gente precisa focar em outras coisas que são imprescindíveis para a formação global desse nosso aluno. (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

Cabe aqui problematizar o papel do professor. Envolve pensá-lo na perspectiva do professor pensante, sujeito histórico, intelectual organizador e mediador do projeto de formação humana pretendido, através de uma atuação consciente quanto aos fins e propósitos da educação (EVANGELISTA, 2017).

Em consonância ao que um dos professores declarou,

O papel do professor é ensinar o aluno a pensar, construir o conhecimento necessário para que ele possa ser um bom homem e se inserir dentro de um contexto social que ele possa fazer bem para a humanidade. Eu sempre trato o ato educacional como ato político, porque que eu estou fazendo aquilo, o que eu estou fazendo nessa escola... Eu sou um ser pensante assim, tipo uma antena parabólica que está sempre pensando, pensando, pensando... O que eu vou fazer para ele aprender (PROF. 2, ESCOLA B).

Para tal, sem dúvida, precisa-se que os professores escolares “façam julgamentos em relação aos princípios, e não em relação aos indicadores de desempenho⁴⁴”, como alude Ball (2013, p. 33), e não se pautem nos preceitos performativos que exaurem suas capacidades autorais e críticas.

Corroborar-se com o entendimento de Afonso (2009) que a noção de qualidade vinculada à definição de *standards* e padrões curriculares aferida em avaliações habitualmente externas, publicizada em relatórios com resultados e consequências para a escola, sejam elas negativas ou positivas, traduzem-se em mecanismos parcelares e redutores de *accountability* na educação ao se manifestarem em instrumentos de responsabilização, imputação e prestação de contas.

⁴⁴ “We need teachers who make judgments in relation to principles rather than in relation to performance indicators” (BALL, 2013, p. 33).

Para o autor, nem tudo o que conta em educação pode ser medido e comparado. Então, nenhum sistema de *accountability* em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais pode se esgotar na mera recolha e publicização de informações de testes standardizados (AFONSO, 2009).

Tal como ele diz,

[...] Um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o facto de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo actual (AFONSO, 2009, p.16).

Assim sendo, acredita-se que a avaliação educacional, nas diferentes esferas e dimensões, tem lugar importante no processo pedagógico. Em um paradigma de qualidade socialmente negociada deve-se superar o modelo normativo que tem seu cerne no controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais, pautando-se em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos a fim de construir formas de avaliação alternativas e formativas.

Em seu seio, escolas e professores, ao lado das entidades mantenedoras, traçam uma linha de “avaliação processual e diagnóstica, utilizada como instrumento para identificação das necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem” (SHEIBE, 2010, p. 994-995).

São evocadas metodologias participativas e acompanhadas do monitoramento sistemático do desempenho dos alunos, de maneira a se garantir melhorias introduzidas nas escolas que tenham como destinatário final o estudante. Conclama-se um sistema de avaliação institucional, com vistas a oportunizar condições necessárias para mobilizar a comunidade local na construção e melhoria da qualidade educacional. E aludem-se formas avaliativas para subsidiar ações de formação continuada dos professores, na direção de aprimorar o desempenho funcional e a progressão na carreira docente os quais não se instituem, de forma alguma, com base em mecanismos de punição ou culpabilização docente.

Na síntese elaborada por Dourado e Oliveira (2009), na consolidação de uma escola de qualidade social são elementos imprescindíveis:

- a articulação entre dimensões intra-extraescolares, pois, uma vez que o ato educativo escolar se dá no espaço social em que se envolve, os contextos socioeconômico e cultural devem ser compreendidos.

- a criação de condições, dimensões e fatores direcionados à superação das desigualdades socioeconômica e culturais presentes no entorno escolar;

- a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, relacionada a políticas de inclusão e resgate social;

- a qualificação do ambiente escolar e das instalações educacionais, e financiamento público adequado para promover condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas;

- a compreensão das concepções de qualidade educacional, em especial no tocante dos projetos desenvolvidos, do ambiente educativo e/ou clima organizacional, do tipo e condições da gestão, dos modelos de prática pedagógica, dos espaços coletivos de decisão, do projeto político-pedagógico, do espaço de participação e integração da comunidade escolar, da visão de qualidade dos agentes escolares, do modelo de avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado para tal; ou ainda das dimensões de acesso, permanência e sucesso escolar, entre outros aspectos que conduzem a tradução da qualidade da aprendizagem escolar;

- a contemplação de que aprendizagem significativa implica em ações concretas que tenham como objetivo a democratização dos processos de organização e gestão escolares, requerendo a rediscussão das práticas curriculares, dos meios formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, dos resultados e do sucesso escolar dos estudantes;

- a construção de processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, como fundamentais, haja vista que em processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários, ocorre progressivo fortalecimento da autonomia e da democratização. No caso de democratização da escolha do diretor, essa dinâmica, ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores, como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino;

- a necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como a estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação. A criação de condições de trabalho sadias e motivadoras, com políticas que estimulem a satisfação com o trabalho e a identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade;

- a importância das relações constituídas entre alunos, docentes, funcionários, e demais membros da escola e comunidade para uma escola de qualidade; E compreensão do papel e engajamento ativo da comunidade escolar, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem enquanto sumários para o sucesso de cada estudante e, em consequência, da qualidade escolar.

Enfim, assume-se que “a qualidade da educação não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207). Trata-se de um processo com cerne na educação como dimensão fundante para a realização do ser humano em suas múltiplas esferas: social, cultural e política. Sendo a escola pública um lócus privilegiado e o professor um mediador central para atingir tal formação.

Conclusão

Esta tese teve o objetivo de investigar os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente na escola pública.

A proposta investigativa assumiu o trabalho docente como fenômeno social, correlacionando-o às influências e estratégias, às concepções presentes nas políticas educacionais, até a sua materialização no cotidiano escolar.

Almejava-se colocar em pauta o papel do professor de escola pública, para o que o conceito da performatividade foi identificado como uma técnica política em disseminação para transformar as subjetividades educacionais, através da medição de desempenhos e o foco em resultados e metas como sinais de qualidade educativa.

Como tese de pesquisa se sustentou que as características e efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, confirmam um modelo de docente performativo, repercutindo no projeto educacional na/da escola pública e, em consequência, de sociedade. Isso, especialmente considerando-se que os elementos constitutivos da performatividade se coadunam à lógica de mercado e às necessidades produtivas e econômicas, o que reduz as possibilidades de um modelo de docência, de escola e educação socialmente referenciadas.

De posse dessas premissas, baseou-se nos pressupostos da sociologia crítica de educação de cunho macro-micro, e se apropriou da metodologia da abordagem do ciclo de políticas, representada por três grandes contextos: de influência e estratégia; da produção do texto político; e da prática e seus efeitos. A finalidade foi a de problematizar as inferências globais sobre o trabalho docente, perpassando pela construção dos textos políticos, até sua culminância na realidade escolar, para, então, poder debater sobre o modelo de docência, escola e educação implicados.

O primeiro capítulo da tese foi fundamental para ilustrar como a categoria da performatividade se consolida como instrumento político. Foi possível compreendê-la como parte das estratégias de governança, a partir do que grandes grupos empresariais na figura de Oms são legitimados para atuar acima e além de fronteiras

situadas localmente e agir sobre as subjetividades individuais e coletivas, de um modo quase invisível, porém muito perspicaz, para imprimir uma agenda educacional globalmente estruturada na educação, e criar novos campos para a circulação do mercado.

Na exploração de diferentes materiais foram explicitadas as agendas educacionais específicas de cada OM, mas também as simbioses e mutualidades que os congregam, envolvendo muito dinheiro e poder em escala mundial. Também restou claro o destaque dado ao professor, em vista da preocupação com regulação do processo educativo, e que se torna cada vez mais incisiva com recentes ações, como o SABER-Teacher e o TALIS, respectivamente, promovidas pelo WB e pela OECD, voltadas a determinar um modelo de professor. É nítido o viés altamente performativo no qual tais proposições se ancoram, com tamanho potencial de se embrenhar na realidade escolar e incidir em mudanças morais, éticas, emocionais, físicas e estruturais, ponto esse justamente que os estudos Ball trazem a tónica.

Por meio do mapeamento que se realizou sobre a tematização da performatividade e do trabalho na escola pública se pode ver seu trato aparecendo em diferentes países, com mecanismos híbridos e variáveis. No Brasil, o assunto vem ganhando expressividade em trabalhos em eventos, artigos em revistas científicas, assim como em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado. Contudo, detectou-se que a categoria ainda carece de maior densidade, especialmente, no tocante de perspectivas que se proponham a relacionar realidade e contexto, global e local.

Na continuidade, o capítulo posterior enfocou o contexto da produção dos textos políticos, contornando a questão do Estado e as políticas educacionais. Aludiu-se como as entidades e os instrumentos de manifestação estatal são espaços de luta entre projetos sociais, que prescindem conquistá-los para se hegemonizarem (MÉSZÁROS, 2015).

Foi possível depreender a proeminência de modelos administrativos característicos da iniciativa privada e empresarial na orientação das atividades estatais, destarte ao desenvolvimento de modelos de gestão próprios e capazes de manifestar os interesses públicos.

Não obstante, na atualidade, reconheceu-se o paradigma de NGP, instituído no esteio do programa global, aludindo por dentro da máquina pública padrões gerencialistas que instituem um tipo de escola gerencial, qual seja de personificação pública, mas de lógica e orientação privada e mercantil. Aclarou-se que os preceitos

nos quais a gestão gerencialista se ampara subtraem os aspectos sociopolíticos. E, assim sendo, sublinhou-se a necessidade de construção de um modelo de gestão pública que reconheça a completude dos desafios envolvidos no atendimento dos interesses populares, mediando os diâmetros sociais, culturais, políticos e econômicos. Que não privilegie somente esse último campo e enquadre as demais esferas a ele, eximindo, assim, as outras áreas que constituem a vida em sociedade.

Ao analisar os movimentos da política educacional brasileira se apurou que nos anos 1990, momento em que se fortalece o movimento popular em nível nacional, entra em curso um processo de gerencialização, buscando instaurar nos sistemas, redes e escolas públicas os mesmos princípios e práticas utilizadas nos setores produtivos, sob o argumento de modernização administrativa e qualificação da educação. Identificou-se a presença da lógica performativa e gerencialista em algumas das políticas de avaliação em larga escala, de financiamento e de professores levadas a cabo por parte do governo federal e incidindo sobremaneira na realidade das escolas públicas do país.

Sobre o Brasil, é preciso assinalar cenário de enfraquecimento e reconfiguração no papel do Estado, que se agrava a partir de 2016, exatamente quando esta pesquisa teve início, e com reflexos gerais na vida da população brasileira. Se até então os processos de disputas se faziam presentes, e ainda que os ganhos em favor da classe empresarial se mantivessem maiores, entrou-se em um período sem precedentes, pela pressão de alas do mercado, religiosas e tradicionais que passam a ocupar o Estado, imbuído de cortar programas, fragilizar políticas sociais e direitos públicos, além de repassar à iniciativa de cada sujeito a responsabilidade pelas direções tomadas na vida, via uma infinidade de reformas previdenciária, trabalhista e, evidentemente, educativa.

Na educação, o ponto culminante derivou, sem dúvida, da aprovação da BNCC, proposta nascida dentro de movimentos empresariais, a fim de constituir um novo currículo para a educação básica nacional, mas que acaba tendo reflexos amplos na educação. Ao longo da realização deste trabalho, entre 2016 e 2019, tem-se uma profusão de programas e medidas para revisar a formação inicial e continuada e a carreira docente para alinhá-la à BNCC. São exemplos: a criação da Prova Docente como método para selecionar professores, o ENAMEB para avaliar professores já atuantes em escola, a BNC Docente e as ações compiladas na nova política de formação de professores. Revelou-se tanto os princípios performativos orientando tais

políticas, como, pelo gráfico 1, a força exercida por dentro delas de figuras representativas do mercado, não somente de grupos nacionais como internacionais, enquanto movimentos populares da educação e dos docentes, como a ANFOPE, têm espaço suprimido.

Deve-se dizer, ainda, que a perspectiva performativa do professor que as tangencia é reprodutivista, importando o saber fazer, quer seja: aplicar métodos, repassar conteúdos e atingir os resultados previamente definidos. Nada se diz, porém, a respeito do cenário e das condições em que essas atividades se dão. Em verdade, questões salariais e trabalhistas são consideradas fatores menores, e não elementos que possam fazer a diferença. Sendo que para os coletivos representativos da educação e dos professores, como ANFOPE e sindicatos, esses fatores são indissociáveis de qualquer proposta política que pretenda qualificar a educação.

O capítulo posterior se propôs contextualizar as políticas educacionais na rede estadual de ensino do RS. Para tanto, foi trazido para o diálogo o ideal político neoliberal que sustenta o mercado como regente societário, e se afasta, ou mesmo inverte, o sentido democrático originário. Contemplou-se que a perspectiva de Estado, e assim também de educação, legitimada nessa corrente é de uma democracia liberal, a qual, no que tange ao Estado, evoca princípios concorrenciais, individualistas e meritocráticos. Isto é, prevê algumas políticas mínimas, mantendo sempre controlável o metabolismo capital, deixando o sucesso ou o fracasso a depender do empenho individual. Ademais, contextualizou-se que no momento mais atual em que se impõe uma concepção de Terceira Via, supostamente apresentada como nem um Estado provedor social nem um Estado esvaziado, mas que mantém intacto o cerne do mercado como condutor societário. Assim, ao invés de uma alternativa contra-hegemônica, apresenta-se mais como uma estratégia mais branda para aproximar os bens públicos a entes de mercado e produtos de consumo.

A investigação da rede de ensino do RS demonstrou a presença da lógica neoliberal nas duas gestões no governo estadual ao longo da realização da pesquisa. Observou-se o discurso de retirada do Estado da provisão pública, assumido como única solução possível, e a inviabilidade de abertura ao diálogo e a outras opções que não medidas tão nefastas para a educação, haja vista os argumentos gerencialistas de melhoria do rendimento a menor custo via aumento de número de alunos por turmas, maior controle da jornada dos professores com aulas sobrando, revisão dos

quadros de servidores em atividades fora de sala de aula, sem contar a deterioração da carreira docente face à cisão de reajustes e parcelamento salarial que se instaura.

Destacou-se tais mecanismos como elementos performativos de desregulamentação e proletarização da carreira docente, tendo como busca mercantilizar o professor e torná-lo um trabalhador totalmente alienado para lutar por melhores condições de labor, além de mais facilmente manipulável para aceitar o forte controle a que passa a ser exposto, via padronização curricular e sistemas de avaliações externos. Podendo, assim, aceitar mais complacentemente o redimensionamento do reconhecimento em suas atividades – tal como proposto no projeto de revisão do plano de carreira do magistério no RS apresentado pelo governador Eduardo Leite – a atingir os resultados e metas esperados, inclusive, por vezes, vinculados a bônus em dinheiro e a exposições públicas e na mídia em geral, e não mais dentro de um plano de carreira estável e promotor de vantagens comuns.

Ambos os governos, Sartori e Leite, promovem instrumentos performativos com o desenvolvimento do SAERS, sistema avaliativo para melhorar os indicadores da rede, realizado pela empresa privada do CAED que recebe milhões de reais para aplicar as provas e gerir seus resultados. Além de questionar o alto custo desse serviço, que poderia ser aplicado na qualificação das escolas e do professorado, e ser, inclusive, realizado dentro da própria rede e em parceria com instituições e Universidades públicas, por exemplo, também se salientou a concepção meritocrática e reducionista presente na proposta. A perspectiva de qualidade educativa em que se baseia considera apenas os resultados dos estudantes nas provas, e não os contextualiza a questões históricas, econômicas, culturais em que foram gerados. Sendo assim, um tipo de qualidade bastante questionável e, até mesmo, falacioso.

Não obstante, para subsidiar a melhoria dos resultados e indicadores educacionais outra iniciativa performativa dinamizada pela SEDUC/RS a partir de 2016 foi a redefinição curricular, alinhada à BNCC e à Lei federal do Novo Ensino Médio. Pode-se ver o viés performativo dessa readequação com vistas a, essencialmente, preparar os novos trabalhadores com uma formação básica nas áreas de matemática e português, balizada nas provas externas do SAERS, SAEB e ENEM. Como as provas aplicadas medem, basicamente, a capacidade intelectual do aluno a respostas fechadas, ou seja, sem possibilidades de argumentação, e avaliam prioritariamente conhecimentos mínimos de português e matemática, é

desconsiderado todo o restante dos saberes culturais, corporais, artísticos e sociais, que podem fazer parte do currículo e do projeto escolar.

Pode-se aferir a existência de fluxos performativos agindo na educação pública do RS pela inserção de consultorias, materiais didáticos, formações e programas privados, como o convênio realizado com grandes empresas para a seleção e contratação dos coordenadores e alguns outros cargos nas CREs; ou o SESI/RS, entidade comercial que aparece, em diversas parcerias com a SEDUC/RS, enquanto metodologia de orientação do Ensino Médio e na formação dos professores e gestores da rede. Em algumas das suas ações, a entidade recebe recursos públicos, mas seu maior êxito parece ser os novos campos que obtêm para circular a marca e, assim, incrementar seus lucros e os das empresas que representa.

Pelo esclarecimento do ideário político em voga no RS, e a adoção de métodos gerenciais e mecanismos performativos, verificou-se a necessidade de fortalecer a gestão democrática escolar. Faz-se essencial retomar os aspectos basilares da democracia, com a coletivização das decisões e a participação efetiva dos sujeitos educacionais, tendo como cerne as necessidades de cada escola e da comunidade local para que haja reais melhorias e avanços no plano de justiça e igualdade social.

Por fim, o capítulo de encerramento desse estudo se dedicou a cotejar os dados levantados na pesquisa empírica nas duas escolas da rede pública de Ensino Médio de Pelotas/RS. Procurou-se analisar os efeitos da performatividade sobre a realidade do trabalho docente, o cenário vivido frente às políticas em voga no Ensino Médio e o projeto educacional em curso, a partir das entrevistadas realizadas, de observações feitas e da lapidação de informações e indicadores educacionais das escolas. Cotejaram-se tais dados analisados aos estudos desenvolvidos nos capítulos anteriores, nos quais se detectou as influências e estratégias por detrás da perspectiva performativa enquanto direção para o trabalho docente (capítulo 1), a sua compilação com políticas performativas dirigidas aos professores da escola pública brasileira (capítulo 2), até aos mecanismos performativos manifestados na rede de ensino do RS (capítulo 3).

Para ajudar o processo de análise nessa fase da pesquisa se apropriou dos indicadores no quadro 6, os quais apresentam o modelo de docência imposto pela performatividade, em contraposição a um modelo docente socialmente referenciado, o que tange aos princípios educacionais, o projeto de escola e o papel da escola, o conceito de qualidade escolar, a concepção de responsabilização educacional e para

com os docentes, bem como a função dos professores e sujeitos educacionais a respeito de fatores como autonomia e participação.

O processo analítico da empiria expôs a falta de valorização salarial como o ponto mais latente interpelando os professores, decorrente de mecanismos performativos voltados à mercantilização de tais trabalhadores. Disso são produzidos efeitos no tocante da depreciação desses sujeitos como profissionais e pessoas, haja vista que não veem sentindo no trabalho que realizam.

Reconhece-se que tais processos, ao deixarem tais trabalhadores não se sentindo reconhecidos em suas atividades, permitem que a cultura de desempenhos da performatividade opere mais facilmente à medida que ela pode se apresentar como um marcador que pode lhes propiciar satisfação.

Observou-se a fragilidade gerada pela situação de trabalho de muitas aulas, muitos conteúdos, disciplinas, extensas cargas-horárias, grande número de alunos por turma e várias turmas para lecionar, a atuação em mais de uma escola etc. sendo pouco o tempo para os professores se dedicarem a planejar, discutir, refletir e aprimorar suas práticas individuais e/ou coletivas, enfim, para pensar sobre o projeto educacional almejado. Identificou-se que disso são produzidos efeitos que incitam um tipo de professor alienado e precarizado, e em consequência, descomprometido quanto à função social da educação.

Como os professores expuseram que as tantas responsabilidades e funções que precisam cumprir são desproporcionais à remuneração e às condições de trabalho propiciadas, reconheceu-se a necessidade de estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores, que defina os caminhos para fortalecer a construção da identidade desses profissionais e o aprimoramento da qualidade da escola pública (FREITAS, 2014).

Na sequência, se elucidaram as implicações sobre os professores das medidas performativas em tramitação no RS a partir da reforma do Ensino Médio, da sistematização do Referencial Curricular Gaúcho, e ainda de programas, como o Acelera, desenvolvido pelo IAS. Apurou-se os docentes se sentindo desprestigiados enquanto sujeitos ativos na construção e execução de tais propostas, dado que os materiais apresentados pela SEDUC/RS se apresentam padronizados e não dialogam com o corpo escolar e docente, mas dão voz a representações e institutos privados, como o IAS e o SESI/RS.

Em ambas as escolas se encontraram manifestações contrárias, inclusive, com grupos se negando a colaborar das atividades previstas em serem realizadas para discussão da BNCC nos chamados dia D, tanto por não concordarem com os princípios educacionais orientando tais propostas, quanto por discordarem dessa postura centralizada e sem diálogo do governo. A concepção de docente que se faz presente, conforme representado pela figura 6, é a de um agente passivo e mero reprodutor de um projeto a serviço da formação de quadros de trabalhadores e consumidores, em oposição à complexidade envolvida na concepção de atuação política que é apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016) na figura 9.

Aludiu-se que tal paradigma institui o regime da performatividade, o qual “desloca a humanidade com produtividade e calculabilidade e transforma relações e processos sociais complexos em números ou rótulos” (BALL, 2013, p. 26, *tradução autoral*⁴⁵), redimensiona o sentido da educação pública, da função escolar e do professor à lógica do projeto de mercado.

Em que pesem as discordâncias com a política educacional em curso, e que alguns dos professores entrevistados tenham percepções sobre a minimização de sua condição como intelectuais da educação com capacidade para elaborar o seu plano de trabalho e o projeto político e pedagógico da escola em que atuam, pode-se notar o foco de trabalho como se pautando em certos conteúdos e áreas do conhecimento, a fim de preparar os estudantes para o ENEM. Tais enquadramentos ratificam a concepção de educação de mercado e não um projeto socialmente referenciado.

Essa pesquisa, ao aferir as características do modelo de docência implicado na performatividade e o projeto educacional a subjazendo, permite reivindicar outro modelo de trabalho docente escolar e educação.

Acredita-se que os processos de precarização, intensificação e desprestígio da carreira docente se apresentam como mecanismos performativos que deixam pouca margem para o professor pensar sobre suas práticas e as funções atinentes ao seu trabalho, e até mesmo para lutar contra o cenário de penúria em que ele próprio e a escola pública se encontram.

Porém, entende-se que os coletivos escolares podem organizar sua luta por dentro da escola, reivindicando o protagonismo da comunidade para definir um projeto de educação sintonizado com suas demandas, o que inevitavelmente perpassa tornar

⁴⁵ “by the regime of performativity, which displaces humanity with productivity and calculability and renders complex social relations and processes, into numbers or labels” (BALL, 2013, p. 26).

as escolas lugares bonitos e bem equipados, com recursos e materiais, possibilitando formas de trabalho prazerosas e solidárias.

Nessa direção, o último subitem do capítulo final desta tese se propôs a apresentar a perspectiva de um modelo alternativo de responsabilização e qualidade negociadas socialmente pelos professores, escolas e a diversidade de sujeitos que compõe a comunidade escolar. No seu liame, a educação não se resume a atingir melhores resultados, ainda que os considere como pontos importantes de diagnóstico e análise do processo de ensino-aprendizagem. A preocupação central é a formação estudantil em sua completude, não aceitando-se qualquer redução a certas disciplinas tidas como básicas em um projeto de formação mínimo, visando o aprofundamento e a construção dos conhecimentos historicamente construídos, e as diferentes dimensões físicas e corporais, humanas e culturais que constituem o ser humano.

Não diz respeito a simplesmente mudar as formas didáticas, de avaliar, de elaborar um currículo ou de valorizar alguns conteúdos em detrimento de outros, e sim especialmente de mudanças que tornem a educação e a escola espaços de aprimoramento de cada homem e da vida em sociedade (BALL, 2002; 2010).

Não diz respeito a simplesmente mudar as formas didáticas, de avaliar, de elaborar um currículo ou de valorizar alguns conteúdos em detrimento a outros, e sim a operacionalizar mudanças que tornem a educação e a escola espaços de aprimoramento de cada homem e da vida em sociedade (BALL, 2002; 2010). Dentro desse programa de educação a avaliação se apresenta como instrumento para verificar o atendimento ou não dos objetivos educacionais e pedagógicos. Não é, então, de modo algum um objeto para punir qualquer uma das partes que estão envolvidas no processo pedagógico, seja professor, seja escola, ou o Estado, pois cada um dos polos tem papeis e responsabilidades mútuas.

É preciso reafirmar que se assume a pertinência de construir novas formas de gestão pública e projetos políticos que ampliem a visão da educação indo além do foco em resultados numéricos, que descomplexificam a educação e reduzem a função da escola e do professor a atingir indicadores, e, em verdade, não revelam a realidade e a qualidade social. Entende-se que é possível que esse movimento nasça da significação do ato pedagógico, em um debate instaurado por dentro da escola.

Assim que, por exemplo, no momento que essa tese é concluída, em fevereiro de 2020, o magistério estadual se encontra em greve há três meses e sem fechar o ano letivo de 2019, como forma de resistência à aprovação do plano de revisão da

carreira apresentado pelo governo. O movimento iniciado pelos professores é, talvez, um dos mais fortes dos últimos tempos, contando com o apoio massivo de alunos, pais, além da população geral, veículos da mídia e redes sociais. Trata-se de uma ampla frente de contraposição à situação calamitosa a que chegaram as escolas e os professores por consequência do descompromisso do Estado para com a educação estadual. Pode-se entendê-lo como uma resistência propositiva para fomentar consciências críticas sobre o papel do professor e da escola pública.

A preocupação em dar sentido à escolarização se faz urgente, devendo ser buscada cotidianamente, de modo a tornar o dia-a-dia mais interessante e a serviço das motivações estudantis. Para tal, exige-se situar o papel do professor como ator fundamental, enquanto intelectual mediador que pode contribuir sumariamente “para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade” (KUENZER, 2011, p. 678).

Evidentemente, não se trata de sobrecarregá-lo ainda mais, haja vista as formas de intensificação e auto-intensificação laborais que já se vive. Refere-se a significar as práticas cotidianas, primar pelo diálogo, valorizar a participação de todos os membros educacionais, incitando, nisso, sentimentos de pertencimento, os quais se acredita que são tarefas possíveis e podem fazer a diferença para atingir uma educação socialmente relevante, em que a função escolar e docente atendam fins populares.

Referências:

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos da ENAP**, Escola Nacional de Administração Pública, n. 10, 1997.

AFONSO, Almerindo. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr, 2007.

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

AGÊNCIA BRASIL. Sartori toma posse no Rio Grande do Sul garantindo gestão eficiente. **Agência Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2015-01/sartori-e-empossado-no-rio-grande-do-sul-e-promete-gestao-eficiente>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

ANAR - A Nation at Risk. **The Imperative for Educational Reform**. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education. The National Commission on Excellence in Education, April, 1983.

ANDERSON, Gary L. Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. **Educação e Realidade**, n. 35, v. 2, p. 57-76, maio/ago. 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

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

ANTUNES, Ricardo. Mesa redonda: Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, n.1, p. 55-72, 1999a.

_____. “Terceira Via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. **Revista Outubro**, Edição 03, n. 2, 1999b.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Fenomenologia da crise brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 09-26, jul./dez. 2015.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez, 2017.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, Revista Brasileira de Política e Administração em Educação, v.27, n.1, jan./abr, p. 83-94, 2011.

AZEVEDO, Janete. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, 1993.

_____. Mercados educacionais: escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995. p.185-214.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.

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

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

_____. 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, 2006.

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

_____. **Interview: Stephen Ball**. Addressing inequality through education policy (por Carolina Junemann). UCL: Institute of Education, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=81LxINlujBM>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

_____. **Policy Paper: Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and Opportunity**. London: Centre for Labour and Social Studies (Class), out, 2013. Disponível em: [http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper__Education,_justice_and_democracy_\(Stephen_Ball\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper__Education,_justice_and_democracy_(Stephen_Ball).pdf). Acesso em 10/10/2019.

_____. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

_____. Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa (por José Weinstein). **Educarchile**. 5 de jan. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press/University of Bristol, 2017.

_____; YOUDELL, Deborah. Hidden Privatisation in Public Education. **Report by Institute of Education**, University of London. London, 2008.

_____ et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

_____; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Edição Especial. Campinas, v. 26, n. 92, Out, p. 725-751, 2005.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, n. 7, v. 5, 2003.

BNCC - Base Nacional Curricular Comum. **Site institucional**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOITO Jr, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, n. 17, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Emenda constitucional nº 19, de 1998:** Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do distrito federal, e dá outras providências. Brasília, 1998a.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998b.

_____. **Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

_____. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PDE. Brasília: MEC, 2007a.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação:** Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. **Decreto nº 7.478, de 12 de maio de 2011.** Cria a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade - CGDC, do Conselho de Governo, e dá outras providências. Brasília, 2011a.

_____. **Matriz de Referência para a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.** Brasília, 2011b.

_____. **Lei 13.204 de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei no 13.019, de 31 de julho de 2014 que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Brasília, 2015a.

_____. **Pátria educadora:** a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Secretaria de Assuntos estratégicos, abril 2015b.

_____. **Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009:** Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). Atualizado em 27/05/2015c. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>> Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015d.

_____. **Decreto nº 8.752, de 09/05/2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016a.

_____. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, n. 50, v. 4, p. 5-30, 1999.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista da Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 4, p. 7-26, Jul./Ago, 2000.

_____. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina. **Revista do Serviço Público**, ano 53, n. 1, Jan-Mar, 2002.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington/D.C: Grupo Banco Mundial, 2014.

BUCHANAN, James M; WAGNER, Richard E. **Democracy in Deficit: The Political Legacy of Lord Keynes.** The Collected Works of James M. Buchanan, v. 8. Indianapolis: Liberty Fund. Inc, 2000.

CAED - Centro de políticas públicas e avaliação da educação. Como Melhorar os Resultados Educacionais? **Portal Avaliação**, 20/05/2012. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/2012/05/20/como-melhorar-os-resultados-educacionais/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 50, p. 5-12, mar, 1998.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro:** desenvolvimento, Estado e políticas

de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. p. 135-194.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, p. 121-128, 2000.

CASTRO, Ramón P. Globalização. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2008, p. 236-241.

CHAVES, Neuza Maria D; MURICI, Izabela L. **Gestão para resultados na educação**. 2. ed. Nova Lima: FALCONI Editora, 2016.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 1-30, dez, 1995.

CHUBB, John; MOE, Terry. **Politics, markets and America's schools**. Washington D. C.: The Brookings Institution, 1990.

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

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

_____. 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.

_____. O papel do Estado, as atuais políticas educacionais e as implicações para a gestão educacional e escolar. In: CÓSSIO, Maria de Fátima. **Gestão da educação e da escola**. Pelotas: Editora UFPel, 2016.

COSTA, Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011.

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

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

_____. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale (por Luís Armando Gandin). **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

_____. ROBERTSON, Susan. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

DALLARI, Dalmo. **O que é participação política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. **Reforma do estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre-Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMING, William E. **Qualidade: A Revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DIÁRIO OFICIAL DO RS. **Portaria nº. 289**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Publicado em 27 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>. Acesso em 10/12/2019.

DILMA, Rousseff. **Íntegra do discurso de posse da presidente no Congresso**. Publicado em: 01/01/2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/politica/480013-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso.html>. Acesso em: 11 jul. 2019.

DOURADO, Luiz F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Adriana Maria C. O processo de trabalho docente na educação básica: A análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 239-252, Jul/Dez, 2006.

ESTADO DO RS, Rio Grande do Sul. **Inscrições para o Qualifica RS, programa de seleção de lideranças, estão abertas e vão até o dia 3 de maio**. 09/04/2019b. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/inscricoes-para-o-qualificars-ficam-abertas-ate-3-de-maio>. Acesso em: 10/11/2019.

EVANGELISTA, Olinda. Projeto de pesquisa. **Almas em disputa: Reconversão do docente pela resignificação da educação**. Florianópolis, GEPETO/UFSC, 2006.

_____. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. XVI ENDIPE. Campinas: UNICAMP, 2012.

_____. Tragédia docente no Brasil. In: Anais... Colóquio Internacional Marx e o Marxismo. **Anais...** Colóquio Internacional Marx e o Marxismo. Niterói: Niep-Marx, p. 1-24, 2017.

_____; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Ano 10, n. 15, 2012.

FALCONI, Vicente. **TQC: Controle da Qualidade total** (no estilo japonês). Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

_____. **O verdadeiro poder**. Nova Lima: Falconi Consultores de Resultado, 2009.

FALCONI, Consultores de Resultados. **Site institucional**. Disponível em: <<https://falconi.com/pt/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. **Physis, Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p.129-147, 1997.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra** (tradução de Silveira Bueno). São Paulo: Editora Monteiro Lobato, 1925.

FREITAS, Helena Costa de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. MEC inicia Base Nacional (Curricular) da Formação. **Formação Professor**, 12/10/2015. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2015/10/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

_____. 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.

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

_____. Três teses sobre as reformas Empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

_____. **Livre para escolher**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX, boletim 18, nov. Brasília: MEC, p. 24-29, 2009.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site oficial**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 10 de out. 2016.

GENTILI, Pablo. 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.

GESTRADO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

_____. **Relatório de Pesquisa: Trabalho docente na Educação Básica no Brasil - Fase II**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2015.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, Jan/Jun, p. 121-139, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GORE, Al. **Da burocracia à eficácia**: Reinventar a administração pública. Lisboa: Quetzal, 1996.

HALL, David; GUNTER, Helen M. Nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul-set. 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008a.

_____. **A produção capitalista do Estado**. São Paulo: Annablume, 2008b.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo, EDIÇÕES LOYOLA, 2008c.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p.24-59, Jul/dez. 2003.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOD, Christopher. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme’. **Pergamon, Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 3, p. 93-109, 1995.

_____. Racionalismo económico en la gestión pública: ¿De la administración pública progresiva a la nueva gestión pública? **Lecturas de gestión pública. Boletín oficial del estado**. Madrid: Ministério de Administraciones Públicas, 1996. p. 467-490.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Site Institucional**. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Prova Nacional Docente**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Site oficial**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2019a.

_____. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 11 ago. 2019b.

JEFFREY, Debora C. Constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, v. 02, n. 02, jul./dez. 2012.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores** (por Abinoan Santiago). 04/04/2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

JORNAL SUL 21. **Na Federasul, Leite diz que plano de carreira fez com que professores ‘chegassem nessa condição’**. 20/11/2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/11/na-federasul-leite-diz-que-plano-de-carreira-fez-com-que-professores-chegassem-nessa-condicao/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

JORNAL ZERO HORA. **Consultor que faria estudo sobre piso do magistério para Estado pede rescisão contratual**. 24/05/2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de->>

oliveira/noticia/2016/05/consultor-que-faria-estudo-sobre-piso-do-magisterio-para-estado-pede-rescisao-contratual-5809082.html>. Acesso em: 05 out. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Entrevista com a Profa. Dra. Nora Krawczyk (por Marian Dias). **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, nov. 2017.

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

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Licínio Carlos V. **A escola como organização e participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal**. Braga: UMINHO, 1998.

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

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

_____. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez, p. 1067-1083, 2014.

_____. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, dez., p. 1339-1352, 2015.

_____. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr, p. 129-144, 2018a.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**. Curitiba: v. 34, n. 68, mar./abr, p. 15-28, 2018b.

LINGARD, Bob. PISA: Fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, jul/set, p. 609-627, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, 2010.

LULA, Luiz Inácio. **Programa de Governo 2002 (Gestão 2003-2006)** “Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social”. SP, 2002.

_____. **Programa de governo 2007-2010**. SP, 2002: 2006.

LYOTARD, Jean F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Editora J.O, 1988.

MAINARDES, Jefferson. 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.

_____. Pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1-25, 2017.

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

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, nº. 106, p. 303-318, 2009.

_____; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

_____; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em educação**, v. 9, n. 2, p. 392-416, 2014.

MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARE, Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República. 1995.

MARUY, Christian Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. et al. Nova Gestão Pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “Gestão orientada por resultados”. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 801-818, jul-set. 2015.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____.; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, set/dez. 1998.

MBC - Movimento Brasil Competitivo. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/portal/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MCKINSEY. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo. **McKINSEY & Company**, Set. 2007. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. A solução para a educação é foco no professor. **McKinsey BR**, 28/11/2016. Disponível em: <<https://www.mckinsey.com.br/our-insights/blog-made-in-brazil/a-solucao-para-a-educacao-e-foco-no-professor>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. MEC, 19/12/2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

_____. **3ª versão do parecer. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica** (Atualizado em 18/09/19). Brasília, 2019.

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

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petropolis/RJ: Vozes, 1994.

MONT PÈLERIN, Society. **Statement of Aims**, Switzerland, April, 1947. Disponível em: <<https://www.montpelerin.org/>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

MONTAÑO, Carlos. E. O projeto neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro Setor'. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 53-64, 2002.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** Texto integral. São Paulo: Editora Senac, 2001. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NEPPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. **Relatório de pesquisa**: A nova gestão pública e a avaliação em larga escala: efeitos nas políticas locais. Pelotas: UFPEL, 2016.

NEVES, Lúcia Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xama, 2005.

_____. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia de hegemonia no Brasil. São Paulo: Xama, 2010.

NORMAND, Romuald. 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.

OECD. **Governance in transition**: public management reforms in OECD countries. Paris: OECD, 1995.

_____. **Principles of Corporate Governance**. Paris: OECD Publishing, 2015.

_____. **TALIS 2018: Survey**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Out. 2005.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. **Anais...** VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires, jul., 2008, p. 1-17.

_____. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista FAEEBA**. Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez, 2018.

_____; JORGE, Tiago A. S. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo**. Brasília: Editora MH Comunicação, 1994.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2006.

PAES, Ana Paula de P. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática**. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, Jan./Abr. 2008.

PERONI, Vera Maria V. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. **VII ANPEDSul**, Encontro Regional. Itajaí: UNIVALI, junho, 2008. p. 1-15.

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

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 2, p.19-31, maio/ago, 2012.

_____. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

_____ et al. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 92-109, 2013.

POCHMANN, Márcio. Novo padrão de mudanças sociais no Brasil. **Nueva Sociedad**, Especial em português, Santiago del Chile, n. 167, p. 109-133, dez. 2010.

_____. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.309-330, abr-jun. 2017.

POLLITT, Christopher; BOUCKAERT, Geert. Avaliando reformas da gestão 57 pública: uma perspectiva internacional. **Revista do Serviço Público**, ano 53, n. 3, Jul-Set, 2002.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO ESTADO DO RS. **Consulta a receitas e despesas**. Disponível em: <<http://www.transparencia.rs.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=Transparencia.qvw&host=QVS%40apppro03&anonymous=true>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

_____.; WHITTY, Geoff. Mercados educacionais e a comunidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 791-815, set. 2003.

PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.priberam.pt>. Acesso em: 20 out. 2017.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 101-118, 2013.

RIKOWSKI, Glenn. **The Battle in Seattle**: Its Significance for Education London: the Tufnell Press, 2001.

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

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

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. **Revista do gestor escolar**. Porto Alegre: SAERS, 2018. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/04/RS-SAERS-2018-RG-WEB.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Página institucional**. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. Entrevista. Dilemas do nosso tempo: globalização, Multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, n. 26, v. 1. jan/jul, p. 13-32. 2001.

_____. Entrevista. Dilemas do nosso tempo. globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2003.

_____. **Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales**. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2009.

SANTOS, Lucíola L. de. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

_____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set/Dez. 2004a.

_____. Entrevista: Stephen Ball e a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-26, 2004b.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul-set. 2013.

_____. “A nova LDB”: Entrevista com Demerval Saviani. **Proposições**, v. 1, n. 1, 2016.

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

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, Mar/Abr. 2009.

SCHERER, Susana Schneid. **A Implantação da Proposta Pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SEDUC/RS. **Documento orientador: reestruturação curricular Ensino fundamental e Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2016. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em 10 dez. 2019.

_____. **Servidores da 24ª CRE recebem certificados do curso “Gestão para Educação de Qualidade”**. Publicação em 06/12/2017. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/servidores-da-24-cre-recebem-certificados-do-curso-gestao-para-educacao-de-qualidade>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Página institucional**. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/inicial>>. Acesso em: 20 dez. 2018a.

_____. **Novos diretores serão capacitados para gestão escolar em curso online.** SEDUC/RS, 19/11/2018b. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/governador-conhece-nova-ferramenta-de-gestao-da-educacao>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Referencial Curricular Gaúcho:** Página oficial. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em 20 dez 2018c.

_____. **Programa Escola Melhor recebe apoio do SESI.** 26/02/2019a. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/programa-escola-melhor-recebe-apoio-do-sesi>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Formação de Professores na Educação Básica é tema de encontro com a Capes.** 22/03/2019b. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/formacao-de-professores-na-educacao-basica-e-tema-de-encontro-com-a-capes>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Programa sociedade melhor, escola melhor.** Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escola-melhor>. Acesso em 10 nov. 2019c.

SESI/RS. **Página oficial.** Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/>. Acesso em 10 nov. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 6, n. 1, jan/jun, p. 31-44, 2011.

SILVA, Mônica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun, p. 19-31, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. **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.

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

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

_____. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

_____. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MARCONDES, Maria Célia M. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SORDI, Mara Regina L; FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SOUSA, Sandra M. Z. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012.

_____. A política educacional e seus objetos de estudo. **RELEPE, Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

STOER, Stephen R. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 22, n. 1, p. 129-151, jan./jun, 2006.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TPE - Todos pela Educação. **Site institucional**. Disponível: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan/abr. 2008

UFPEL - Universidade Federal de pelotas. **Programa de Avaliação da vida escolar - PAVE**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pave/>. Acesso em 10 de nov. 2019.

UK - Unit Kindon. **Teachers’ Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies**. UK: Departamento of Education, jun, 2013.

UNESCO. **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos**: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar/Senegal: UNESCO, 26-28 de abril, 2000.

UOL FOLHA. Alunos apoiam professores na maior greve da categoria no RS. **UOL FOLHA**, 28/11/2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/alunos-apoiam-professores-na-maior-greve-da-categoria-no-rs.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIDAL, Eloisa M; VIEIRA, Sofia L. Professores da Educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 64-101, jan./abr. 2017.

VIEIRA, Evaldo. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 182-203, maio/ago, 2013.

VIEIRA, Jarbas; FONSECA, Márcia S. da. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIEIRA, Juçara D; SCHEIBE, Leda. Editorial: Valorização profissional Piso salarial e carreira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, jan./jun, p. 7-8, 2016.

WB - Word Bank. **Governance and Development**. Washington DC: WB, apr, 1992.

_____. **Human Development Network**. Education sector strategy. Washington DC, WB, 1999.

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

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

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

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

WERLE, Flávia Obino C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, p. 159-179, 2014.

_____; WERLE, Carolina Obino C.; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul, Brasil: um olhar atento para o professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 569-602, jul./dez. 2009.

WOOD, Ellen M. **Capitalismo e democracia**. Buenos Aires: CLACSO, 2007

Apêndices

Apêndice A: Levantamento das obras de Stephen Ball que discutem a performatividade e o trabalho docente.

EM LÍNGUA PORTUGUESA
BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.
BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf >
BALL, Stephen. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: < http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf >
BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf >
BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf >
BALL, Stephen. 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, Stephen; <i>et al.</i> A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Educação em questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
BALL, Stephen. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Martins Fontes, 2014.
EM LÍNGUA INGLESA
BALL, Stephen. Policy Paper: Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and Opportunity. London: Centre for Labour and Social Studies (Class), out, 2013. Disponível em: http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper__Education,_justice_and_democracy_(Stephen_Ball).pdf . Acesso em 10/10/2019.
BALL, Stephen. <i>The education debate</i> . 3ed. Bristol: Policy Press published, 2017.
ENTREVISTAS
BALL, Stephen. Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 40, p. 11- 25, dez, 2004
BALL, Stephen. Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa (por José Weinstein). Educarchile. 5 de jan. de 2015. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0 >.

Apêndice B: Mapeamento de pesquisas internacionais sobre a performatividade e o trabalho docente escolar.

País	Autor (es)	Título do trabalho	Onde e quando foi publicado	Resumo
RESULTADOS DECORRENTES DA TAYLOR & FRANCIS GROUP				
PUBLICAÇÕES NO JOURNAL OF EDUCATION POLICY (EDITADO POR STEPHEN BALL)				
Austrália	HARDY, Ian.	Governing teacher learning: understanding teachers' compliance with and critique of standardization	Journal of Education Policy, v. 33, n.1, 2018.	O estudo examina como a pressão política pelo aumento do desempenho em medidas padronizadas de desempenho dos alunos influenciou as práticas de aprendizado de professores que surgiram em um ambiente escolar em Queensland, Austrália. Baseando-se em pesquisas e teorias de governança por números e aplicações à governança da educação e particularmente à aprendizagem dos professores, a pesquisa analisa como um grupo de professores do terceiro ano colaborou para melhor informar-se sobre a natureza da aprendizagem de seus alunos. A pesquisa revela que a governança do aprendizado dos professores sob as atuais condições políticas se manifestava tanto pela adesão dos professores quanto pela crítica de um forte foco nos dados escolares, regionais, estaduais e nacionais - especificamente, a obtenção de alunos em leitores "nivelados" e outros. medidas padronizadas de leitura e matemática baseadas na escola e resultados escolares, estaduais e regionais em testes nacionais de alfabetização e numeramento. Há pouca pesquisa que destaca as tensões em torno desses números como tecnologias que regem as instâncias formais e contínuas das práticas de desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa adverte contra a influência de tais processos de governança sobre como eles potencialmente restringem a atenção dos professores a medidas mais padronizadas de aprendizado dos alunos, mesmo que os professores possam criticar esses efeitos mais redutores.
	SINGH, Parlo; HEIMANS; Stephen; GLASSWELL, Kathryn.	Policy Enactment, Context and Performativity: Ontological Politics and Researching Australian National Partnership Policies.	Journal of Education Policy. v. 29, n. 6, p. 826-844, 2014.	Baseia-se, entre outros conceitos, na performatividade como um kit de ferramentas analíticas para iluminar os processos complexos do ciclo político, em particular, as maneiras pelas quais uma multiplicidade de políticas de reforma é retomada, desafiada e, ou resistida por atores locais, práticas específicas da situação. Esse conjunto de ferramentas teóricas é geralmente implantado para analisar os dados da entrevista coletados de uma única escola ou grupo de escolas para desenhar conclusões ou conclusões sobre os complexos processos de promulgação de políticas. Nós apontamos para construir sobre este trabalho crítico de estudos de políticas, em primeiro lugar, destacando esses constructos teórico-metodológicos, explorando em segundo lugar a performatividade papel da pesquisa na materialidade de contextos específicos e, em terceiro lugar, teorização pesquisa de políticas educacionais em termos de política ontológica. Nós fundamos este trabalho em um recente projeto colaborativo de pesquisa de pesquisa realizado em Queensland,

				Austrália. Este projeto de pesquisa surgiu no contexto da política australiana de Políticas do Acordo Nacional de Parceria que foram concebidas para reformar as escolas financiadas pelo governo que atendem a comunidades socioeconômicas para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, especificamente em letramento e numeramento como medido por testes nacionais de alto risco.
Coréia do Sul	CHOI, Tae-Hee.	Hidden transcripts of teacher resistance: a case from South Korea	Journal of Education Policy, v. 32, n. 4, p. 480-502 2017.	Este documento explora a resistência dos professores contra a reforma pedagógica na Coreia do Sul, que foi instituída na forma de uma certificação de professores em serviço. Ideias para a reforma, Ensinando Inglês em Inglês (Teaching English in English, TEE), foram emprestadas de 'países nativos de língua inglesa' e implementadas sem localização sistemática, portanto, não foi surpresa que os professores resistissem, embora escondidas dos gerentes de reforma para evitar problemas disciplinares. ação. O artigo começa com uma descrição do contexto educacional na Coreia do Sul, que moldou as práticas de resistência dos professores. Segue-se a conceituação da resistência, com base em estudos de várias disciplinas, incluindo o trabalho de Foucault sobre resistência "de conduta" (contra-conduta) e a resistência "invisível" de Scott. Os resultados de um estudo de caso da certificação TEE são então discutidos. Os professores estavam envolvidos em várias formas de resistência de baixo perfil, o que culminou no impacto no destino da certificação. O documento destaca o impacto potencial da resistência no curso de uma reforma, que tem sido muitas vezes desconsiderada como não-constituinte ou sem importância ou mesmo mal compreendida como a conformidade por parte dos gerentes e pesquisadores da reforma. Assim, contribui para uma compreensão mais abrangente da resistência dos professores no contexto das reformas educacionais, o que tem implicações mais amplas, já que as reformas educacionais emprestadas estão se tornando muito frequentes em todo o mundo.
Espanha	SABÉ, Jordi C.	"I do not like what I am becoming but...": transforming the identity of head teachers in Catalonia	Journal of Education Policy, v. 32, n.2, 2017, p. 141-158.	O objetivo deste artigo é elucidar como um novo sistema de avaliação de escolas e professores na Catalunha está transformando as concepções, práticas e identidade de professores, especialmente os mais jovens. Começa por considerar o impacto das políticas neoliberais globais nas práticas educacionais, destacando sua natureza produtiva foucaultiana. Em seguida, examina o contexto educacional da Catalunha durante os últimos 30 anos, enfatizando a mudança do papel dos diretores e o impacto da governança neoliberal. Isto é seguido por uma conta e análise de entrevistas em profundidade com quatro professores titulares, concentrando-se especialmente em como os objetivos, práticas e identidades do professor principal estão sendo transformados, ou produzidos, como resultado do novo "regime de avaliação" neoliberal. Finaliza com uma discussão sobre a importância da recusa e resistência a esse processo e a necessidade de reconsiderar questões educacionais e sociais básicas.

EUA	SINGH, Parlo; HEIMANS; Stephen; GLASSWELL, Kathryn.	Policy Enactment, Context and Performativity: Ontological Politics and Researching Australian National Partnership Policies.	Journal of Education Policy. v. 29, n. 6, p. 826-844, 2014.	Baseia-se, entre outros conceitos, na performatividade como um kit de ferramentas analíticas para iluminar os processos complexos do ciclo político, em particular, as maneiras pelas quais uma multiplicidade de políticas de reforma é retomada, desafiada e, ou resistida por atores locais, práticas específicas da situação. Esse conjunto de ferramentas teóricas é geralmente implantado para analisar os dados da entrevista coletados de uma única escola ou grupo de escolas para desenhar conclusões ou conclusões sobre os complexos processos de promulgação de políticas. Nós apontamos para construir sobre este trabalho crítico de estudos de políticas, em primeiro lugar, destacando esses constructos teórico-metodológicos, explorando em segundo lugar a performatividade papel da pesquisa na materialidade de contextos específicos e, em terceiro lugar, teorização pesquisa de políticas educacionais em termos de política ontológica. Nós fundamos este trabalho em um recente projeto colaborativo de pesquisa de pesquisa realizado em Queensland, Austrália. Este projeto de pesquisa surgiu no contexto da política australiana de Políticas do Acordo Nacional de Parceria que foram concebidas para reformar as escolas financiadas pelo governo que atendem a comunidades socioeconômicas para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, especificamente em letramento e numeramento como medido por testes nacionais de alto risco.
Holanda	STOREY, Anne.	The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands	Journal of Education Policy, v. 21, n. 2, 2006, p. 215-234.	Nos últimos anos tem havido uma enorme quantidade de ênfase, em todo o mundo, procurando construir e monitorar os padrões dos professores e alunos. Este tem sido indiscutivelmente o principal impulso da política educacional para muitos governos. Os críticos educacionais têm sido vociferantes em expressar sua dissidência. Mas onde é que o debate prossegue daqui? O objetivo deste artigo é usar um novo experimento nacional nos Países Baixos para explorar os méritos relativos de diferentes abordagens. Richard Elmore, analista de políticas públicas, propôs "mapeamento para trás" como uma alternativa viável para o que ele sugere ter sido as tentativas fracassadas de "mapeamento para frente". Este artigo procura aplicar suas ideias ao domínio da política educacional. A Holanda fornece um cenário de laboratório ideal porque seu governo aceitou que suas abordagens anteriores (no modo de mapeamento progressivo) falharam e fez uma tentativa consciente de iniciar um novo caminho. A pesquisa relatada aqui descobre que essa nova abordagem tem muitas vantagens; mas não é sem seus perigos.
Japão	KATSUNO, Masaaki	Teacher evaluation in Japanese schools: an examination from a micro-political or relational viewpoint	Journal of Education Policy, v. 25, n. 3, 2010, p. 293-307.	Explicita que nos últimos anos, quase todos os conselhos locais de educação no Japão redesenharam seus métodos de avaliação de professores. Consequentemente, surgem questões sobre se as novas políticas e práticas são medidas de controle para o desempenho e a competência dos professores ou se representam uma oportunidade para um autêntico desenvolvimento profissional? Com isso em mente, no presente artigo, vou me concentrar em como os novos métodos de avaliação de professores estão engendrando e colocando em risco as relações com os professores.

				Para isso, vou empregar o que chamo de modelo de performatividade "work through", em oposição a "work upon". Este modelo de performatividade "work through", que presta mais atenção às relações de micro-políticas e de micro-poder, nos permitiria traçar um quadro mais sutil não apenas da maneira pela qual a avaliação do professor está sendo conduzida nas escolas, mas também como a performatividade está sendo aplicado nas escolas. Uma análise dos procedimentos de avaliação dos professores será apresentada para ilustrar a necessidade e utilidade deste modelo.
Noruega	HAUGEN, Cecilie R.	A fragile autonomy in a performativity culture? Exploring positions in the recontextualising field in a Norwegian rural municipality	Journal of Education Policy, v. 33, n. 3, 2018.	O estudo aponta que a autonomia de escolas e professores sob pressão internacionalmente apresentam-se na Noruega através de políticas recentes enfatizando o controle de resultados por meio de testes nacionais, combinados com escolas e professores responsáveis pelos resultados dos alunos. Considerando que os documentos de pesquisa recentes de que a autonomia de escolas e professores está enfraquecendo em Oslo, há pouca pesquisa nas partes rurais da Noruega. Intenções políticas recentes visam melhorar os resultados, estabelecendo um melhor ambiente de aprendizagem e gestão de sala de aula. Essas intenções estão relacionadas ao discurso regulador, "as regras da ordem social", que é crucial para controlar, uma vez que domina o discurso instrucional. Dois projetos diferentes foram implementados em um município rural. Analisando suas posições em três níveis (autor, ator e identidade), este estudo encontra considerável autonomia do Estado no campo de recontextualização pedagógica. No entanto, essa autonomia pode ser frágil, pois os professores parecem ter entregado valores pessoais. Se os professores são disciplinados, então o estado pode efetivamente reduzir a lacuna discursiva potencial, reduzindo a autonomia dos agentes-chave na educação. Investigar a racionalização dos professores é imperativo se quisermos entender as relações entre interesses, ideologia e classe e, assim, o potencial de autonomia no campo de recontextualização em uma cultura de performatividade.
Nova Zelândia	O'NEILL, Anne-Marie	The New Zealand experiment: assessment-driven curriculum – managing standards, competition and performance to strengthen governmentality	Journal of Education Policy, v. 30, n. 6, 2015, p. 831-854.	Após a reestruturação administrativa das Escolas de Amanhã, uma segunda onda de mudanças educacionais instalou discursos globalizados como políticas de governamentalidade em Aotearoa, Nova Zelândia. Baseando-se no "kit de ferramentas" de Foucault, essa cronologia da política genealógica traça a transformação do currículo e da avaliação em uma racionalidade política específica, sem o suporte de padrões nacionais (National Standards, NS) ou testes. Sua inscrição em estudantes e professores por meio de discursos técnico-gerenciais e de mercado de negócios procurou refazê-los como empreendedores, industriais e governáveis dentro de uma cultura empresarial. O artigo traça a microfísica da instituição dessa racionalidade, através da fusão de currículo, avaliação e política econômica, e a imposição de uma estrutura de responsabilidade NS no currículo. Discursos de aprendizagem encorajaram os professores a discriminar os objetivos locais e ativá-los como NS para iniciar a governança por resultados, metas e resultados. Reforçando

				as relações de mercado, isso instalou a base da performatividade e medição. Em 1995, a falha em obter dados confiáveis e comparáveis, calcular os ganhos de produtividade e os padrões de alavancagem, resultou na inexistência de padrões de declaração de agências de auditoria e de revisão do governo e na estrutura inviável. Este artigo demonstra a centralidade da avaliação curricular, mesmo com propósitos ostensivamente falhos, para a construção de capital humano maleável e a incorporação de uma governamentalidade calculista para o conhecimento futuro da população, gestão e controle.
OUTRAS REVISTAS CIENTÍFICAS				
Austrália	LINGARD, Bob; HAYES, Debra; MILLS, Martin.	Teachers and productive pedagogies: contextualising, conceptualising, utilizing.	Pedagogy, Culture & Society. v. 11, n.3, 2003.	O artigo argumenta que os discursos de melhorar os resultados dos alunos da escola exige que as escolas sejam organizações de aprendizagem, onde tanto os alunos como os professores estão envolvidos na aprendizagem, exige a valorização do trabalho dos professores, ou seja, suas práticas pedagógicas, como um foco central da política educacional. Identifica perigos associados a esse argumento em termos de subestimar os impactos da pobreza, a falta de financiamento para as escolas desfavorecidas e outros fatores sociais, como as pressões da globalização sobre as oportunidades educacionais dos alunos. Assim, embora reconheça a importância da pedagogia para os resultados dos alunos, o artigo reconhece condições políticas e estruturais que atuam contra a valorização dos professores e de seu trabalho. Assim, analisa que o foco nessas pedagogias pode fazer a diferença nos resultados acadêmicos e sociais dos alunos em relação à escolarização. A pesquisa analisou as práticas de sala de aula de pedagogias produtivas, desenvolvido num grande estudo australiano de reforma escolar, como um exemplo das formas de práticas pedagógicas que apoiam os resultados acadêmicos e sociais dos alunos. Argumenta que tais práticas pedagógicas devem ser uma preocupação de professores, administradores escolares, sistemas educacionais e comunidades locais interessadas em escolas como organizações de aprendizagem.
Reino Unido - Inglaterra	ELLIOTT, John.	The Impact of Intensive 'Value for Money' Performance Auditing in Educational Systems.	Educational Action Research, v. 10, n. 3, 2002.	O artigo examina algumas das consequências dos sistemas de auditoria, baseados em valor pelo dinheiro, sobre as práticas profissionais em geral e de professores em particular. O artigo argumenta que tais mecanismos impedem profissionais de avaliar suas práticas. Isso é porque confunde saídas com resultados e falha em validar empiricamente o primeiro como indicadores de eficácia em contextos particulares de ação. O artigo também argumenta que a mudança de processos externos para auditoria interna e avaliação não deve ser incompreendido como um movimento em direção a uma maior autonomia profissional e forma de confiança de prestação de contas. Argumenta-se que a auditoria interna é mais exigente expressão de poder sobre as atividades dos profissionais do que a auditoria externa.

RESULTADOS DECORRENTES DO GOOLGE SCHOLAR				
Canadá	MAROY, Christian et al.	Nova Gestão Pública e educação: a trajetória da política do Quebec de "Gestão orientada por resultados".	Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, jul/sep, 2015, p. 801-818.	O artigo centra-se na trajetória da política educacional de "gestão orientada por resultados" ("gestion axée sur les résultats" – GAR) no Quebec desde 2000, mobilizando a sociologia da ação pública. Para tal, vários "relatos de ação pública", usados pelos criadores, pelas partes interessadas e por beneficiários dessa política são revelados. Os resultados da análise evidenciam a sedimentação e a hibridização de medidas reportando-se à prestação de contas comunitária ou performativa. O texto mostra um processo de recontextualização "neo-estatista" da nova gestão pública em prática na trajetória da política de educação do Quebec, a qual reforça o papel do Estado na gestão da educação.
	MAROY, Christian.	Regulation and Inequalities in European Education Systems	Louvain-la-neuve, GIRSEF, 2004.	Foi uma ampla pesquisa que procurou entender e comparar a evolução dos modos de regulação dos sistemas educacionais em cinco países e compreender alguns dos seus efeitos nos processos escolares. Os países em causa são a Grã-Bretanha (Inglaterra), a Bélgica (a comunidade francófona da Bélgica), a França, a Hungria e Portugal. Seis espaços escolares foram observados nas aglomerações urbanas de Budapeste, Charleroi, Lille, Lisboa, Londres e Creteil (região de Paris). Compreendendo que os modos de regulação do sistema educacional estão intimamente ligados a toda a gama de mecanismos de orientação, coordenação, controle e equilíbrio do sistema, o objetivo do estudo foi o de entender como diferentes modos de regulação (regulação política, regulação do mercado, regulamentações autônomas por atores locais) evoluem e se combinam em seis espaços locais, e como eles afetam as lógicas de ação das escolas. Assim, a pesquisa foi realizada nos níveis macro, meso e micro, combinando metodologia quantitativa e qualitativa.
Espanha	NAVAS, Julián L; CASANOVA, Geo Saura.	La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo.	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE, v. 11, n. 3, p. 139-153, 2013.	O artigo analisa a construção da cultura da performance na educação, explicitando uma cultura que transfere a implementação de diferentes mecanismos de privatização na educação por meio de novos mecanismos e dinâmicas de políticas educacionais tais que provas de avaliação estandardizadas, novos sistemas de incentivo econômicos a professor e um novo modelo de gestão pública. O trabalho apresenta resultados de um processo de investigação empírica de viés qualitativo, no qual foram estudados seis centros educativos que implementaram o "Programa de Qualidade e Melhoria dos Cursos Escolares dos Centros Públicos da Andaluzia", programa que produz e incentiva a cultura da performatividade na escola pública, constituindo novos tipos de professores e gestores. Nesse sentido, são analisados indicadores na mudança de identidade, interações sociais e valores que são produzidos no intermédio da cultura performática na educação escolar.
EUA	ANDERSON, Gary L.	A Reforma Escolar como Performance	Educação e Realidade, v. 35,	É um estudo sobre a indústria da reforma escolar que tem se desenvolvido nos Estados Unidos, desde a publicação do relatório encomendado, A Nation at Risk, de 1983. Esse movimento pela reforma escolar foi impulsionado pela teoria do capital

		e Espetáculo Político.	n. 2, maio/ago, p. 57-76, 2010.	humano, pela influência do lobby empresarial, pelo apoio bipartidário dos testes da responsabilização por meio da introdução de uma avaliação padronizada e por grandes fundações filantrópicas como as de Bill Gates, Sam Walton e Eli Broad. A reflexão defende que o estudo minucioso de que necessitamos exige novas teorias de poder e das relações políticas. Enquanto os atores políticos tradicionais foram cruciais na promoção da legislação a respeito das reformas educacionais, novos e bem-financiados atores políticos promoveram essas reformas por meio da criação daquilo que Edelman (1988) chamou de espetáculo político, resultando em uma cultura de performatividade (Lyotard, 1984) e na privatização de grandes setores da escolarização pública.
França	ROMUALD Normand	A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via.	Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, maio/ago, p. 37-50, 2013.	O artigo busca discutir a profissão docente sob as políticas da Nova Gestão Pública no contexto da reforma inglesa implementada pela lógica da Terceira Via. Com base na teoria política que analisa criticamente as políticas gerencialistas em educação, o texto discute a reestruturação da profissão docente imposta pela gestão centrada no desempenho, analisando a reestruturação de funções e recomposição desse novo profissionalismo. Por fim, o autor confronta as características dessas reformas com as mudanças ocorridas na França, demonstrando similaridades e diferenças em cada contexto, mas ressalta que as transformações na profissão docente em ambos os contextos possuem a mesma natureza política.
Portugal	FERREIRA, Fernando	Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores.	Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38 maio/ago, 2008.	Subsidiar-se do contexto das reformas educativas iniciadas em Portugal nos anos de 1980 sobre a formação contínua de professores, a qual teve um forte incremento, associado a financiamentos avultados da União Europeia e a uma lógica de oferta e procura induzida por um enquadramento legal que estabeleceu uma ligação entre a formação e a progressão na carreira. Neste artigo, defende-se que esse incremento não teve equivalente na transformação das concepções e práticas de formação, gerando até lógicas contrárias aos princípios participativos e emancipatórios da educação de adultos. A formação desenvolveu-se predominantemente imagem do modelo formal e académico da escolarização e com influências de políticas de racionalização das reformas educativas. Nas primeiras secções do artigo, abordam-se essas lógicas, salientando-se seus efeitos nas subjectividades dos professores. Em seguida, abordam-se concepções alternativas, considerando a formação contínua numa perspectiva de educação de adultos e pressupondo, assim, outro tipo de relação dos professores com a formação.
	MACHADO, Eusébio José; ABELHA, Marta	Avaliação de professores: que lições do caso português?	Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 55-80, 2014.	No atual contexto de “omniavaliação”, a avaliação de professores assume um papel central nas políticas educativas e na construção da profissionalidade docente, surgindo dilacerada entre pressões de performatividade e desejos emancipatórios. Neste aspecto, as mudanças ocorridas em Portugal, sobretudo no período entre 2007-2013, facultam contributos muito pregnantes para a discussão das lógicas, processos e dispositivos de avaliação de professores, quer no que respeita às implicações

				endógenas, quer no que respeita aos efeitos exógenos. No âmbito deste artigo, a partir do acervo de investigação realizada em Portugal, discutimos os resultados obtidos e retiramos as principais lições sobre a análise de dois aspetos que têm merecido particular destaque na literatura: i) a avaliação centrada na escola e ii) a avaliação pelos pares.
--	--	--	--	--

Apêndice C: Mapeamento dos estudos sobre a performatividade e o trabalho docente escolar no Brasil.

PESQUISAS REALIZADAS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO E DOUTORADO)							
Nº	Autor (a)	Título	Palavras-chave	Nível	Principais problematizações sobre a performatividade	Tipo de estudo	Onde e quando foi publicado
1	RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino	Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental	Educação do ensino fundamental e Performatividade e Gerencialismo Trabalho docente	Diss. (Mest)	Analisa políticas de desempenho no projeto da rede estadual “São Paulo faz Escola”, a fim de explicitar implicações sobre o trabalho de professores do ensino fundamental ciclo I. Estudou documentos e realizou uma pesquisa empírica com seis professoras de três escolas, com diferentes índices de classificação obtidos no ano de 2009 no IDESP. Observou a inserção dos mecanismos de controle como, por exemplo, a responsabilização docente, a avaliação de desempenho, o monitoramento feito pelo professor coordenador e o atrelamento do desempenho do professor (rendimentos dos alunos no SARESP) à bonificação por resultados. Foi percebido um modelo de educação orientada pela competitividade, acirramento da individualidade e um clima organizacional permeado por incertezas em relação ao cumprimento das metas estabelecidas.	Documental e empírico	UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.
2	DAMASCENO, Ednaceli Abreu D.	O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre	Trabalho Docente. Reforma Educacional. Educação Básica.	Tese (Dout)	Analisa o trabalho docente na educação básica da rede pública do Estado do Acre, a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na última década (1999-2009) nesse Estado, considerando as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração docente. Investigou, também, a influência das políticas implementadas na área da formação, da carreira e da remuneração docente e dos procedimentos normativos que regulam a profissão, observando se esses aspectos foram responsáveis pela melhoria dos indicadores educacionais. A pesquisa utilizou dados quantitativos e qualitativos e procedimentos metodológicos variados, como a análise documental, o questionário e a entrevista. Na primeira etapa, foi realizado um survey no qual participaram 240 professores da educação básica que trabalham em escolas da rede estadual e na segunda etapa foram entrevistados 08 professores. O estudo evidenciou que, o processo de reformas educacionais no Acre	Documental e empírico	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

					assumiu, em boa medida, uma configuração híbrida, mesclando propostas ligadas a uma perspectiva crítica e emancipatória com propostas ligadas a uma perspectiva de orientação economicista e gerencial. Os resultados demonstraram que o trabalho docente sofreu mudanças significativas, tornando-se mais controlado e cobrado, condicionando as atividades de ensino às necessidades de produzir melhores resultados de desempenho dos estudantes nos exames nacionais, o que foi condicionado a medida de formação inicial em serviço, as melhorias no plano de carreira e nos salários dos docentes a fim da melhoria dos indicadores.		
3	IVO, Andressa Aita	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Políticas educacionais Trabalho docente Currículo Gestão	Tese (Dout)	A pesquisa analisou o trabalho docente no âmbito das políticas educacionais. Realizou, para isso, uma primeira etapa, de <i>survey</i>, com 240 professores de educação básica de escolas estaduais no estado do Acre, a partir do que, em um segundo momento, selecionou 08 para serem entrevistados. O estudo evidenciou uma configuração híbrida das políticas educacionais acreana, pela mescla de propostas ligadas a uma perspectiva crítica e emancipatória com propostas de orientação economicista e mercantil. Destacaram-se neste entremeio, o caráter da concepção de autonomia, com fortes traços de responsabilização e cerceado por aspectos de “individualização dos professores em seus trabalhos, levando-os a uma competição entre si, minando a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição educacional” (p.136). Não obstante, o estudo demonstra significativas mudanças sofridas pelos trabalhadores docentes, especialmente, na década de 2000, com as atividades de ensino sendo condicionadas, no âmbito de diferentes concepções governamentais tanto progressistas como não, à produção de melhores desempenhos educacionais. Nisso, políticas de formação inicial em serviço, redimensionamentos no plano de carreira e nos salários dos docentes se apresentaram como balizadores para tais proposições. E ao lado dessas políticas, soma-se uma ampla reestruturação do trabalho docente (que passou a ser mais controlado, com base na cobrança de resultados fixados em metas educacionais) como fator preponderante para a centralidade no desempenho.	Empírico (membros da SMED; professores e gestores de escolas da rede).	Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, 2013.

4	PEDRINHO, Mara Rosana	O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia	Representação social, Professor, Pedagogia, Psicologia, Políticas públicas	Tese (Dout)	A investigação analisou as representações sociais docentes, junto de futuros professores e professores formadores de docentes, ambos os grupos de uma instituição privada de Ensino Superior, e também m professores de duas escolas públicas da rede pública de São Paulo. Buscou identificar os discursos e concepções presentes no “pensar, ser e agir” docente, no âmbito macrossocial das políticas educacionais, e percebeu que “todos os grupos, em maior ou menor grau, nas suas representações de professor, já trazem as marcas da performatividade” (p. 213). Marcas performativas foram identificadas em discursos docentes se referindo a uma profissão mais restrita à ação individual, solitária e acompanhada de ansiedade, em qual o foco recai na iniciativa, no empreendedorismo, na flexibilidade e na busca por inovações em um mundo em mudança enquanto meios de obtenção de sucesso. Salientando-se, também, os apontamentos da pesquisa a respeito de certa naturalização e neutralização política incutidas nos discursos sobre a performatividade e os seu desdobramento enquanto categoria constituinte da docência.	Empírico	Universidade Estadual Campinas, Faculdade de Educação, 2013,
5	SOUZA, Vilma Aparecida	O plano de metas compromissos todos pela educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente.	Estado Políticas públicas educacionais Rede de políticas públicas Ciclo de políticas Gestão escolar Trabalho docente	Tese (Dout)	O estudo teve como objeto de investigação o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sua interface com a política local, com a gestão educacional/escolar e com o trabalho docente. O PDE foi implantado oficialmente pelo Ministro da Educação, em abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), no contexto do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispondo de mecanismos que delineiam a política educacional promulgada pelo MEC, tais como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O objetivo geral desta pesquisa é analisar o programa de governo PDE/PMCTE e seus desdobramentos na gestão da educação pública e no trabalho docente, considerando o processo de produção e implementação dessa política e os atores que interferiram em sua elaboração, no contexto da rede de políticas. Para a investigação, optou-se pela abordagem epistemológica da dialética. Utilizaram-se também as contribuições da	Documental e empírico (pesquisa de campo e entrevista com professores)	Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, 2014.

					metodologia de análise de redes sociais e do referencial teórico-analítico do ciclo de políticas, combinados com outros procedimentos de pesquisa que contemplassem as demais perspectivas do objeto em questão, sendo eles: a análise documental, a pesquisa de campo e a entrevista. Os resultados corroboraram a tese defendida de que as ações implementadas a partir da reforma do PDE/PMCTE não conseguiram romper essencialmente o atual status quo, da política educacional. As promessas anunciadas pela política do PDE/PMCTE materializaram trazendo efeitos perversos à política local e ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/accountability, que acabou instaurando consensos adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo. Uma qualidade que, ao mesmo tempo em que se centravam na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho no chão da escola.		
6	NASCIMENTO, Diogo S. do	A política de bonificação e avaliação em larga escala: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro	Bonificação docente IDEB Plano de metas	Diss. (Mest)	O presente trabalho investiga as tensões e intenções da política de bonificação elaboradas pela Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (2011-2014), tendo como objetivo: identificar que configurações o trabalho docente tem assumido após a implementação da política de bonificação, a partir da perspectiva de professores; caracterizar os aspectos relativos à qualidade entre uma escola que recebe a bonificação e outra que não recebe e identificar indícios da natureza da qualidade que permeia a escola que recebe a bonificação. Todavia, a investigação das relações estabelecidas no contexto escolar pela política de bonificação, também perpassa por questões importantes na atualidade como: a contribuição da cultura do exame na confecção de indicadores e de que forma isso interferiu nas ações da Secretaria. Para tanto, os relatos dos docentes, a respeito das experiências tecidas na implantação da bonificação na escola, construíram a parte central do trabalho. A escolha da metodologia qualitativa, com uma grande contribuição do paradigma indiciário e nos estudos sobre performatividade, foi justificada pelo seu poder de ver na complexidade das relações praticadas na escola um grande potencial para o entendimento e significado das tensões existentes no cotidiano escolar. Assim, para um amplo	Empírico	Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

					entendimento, também foram investigados os movimentos que ocorreram para a implementação da primeira política de bonificação do Estado do Rio de Janeiro, nomeada de Nova Escola. Além disso, foram pesquisadas políticas de bonificação docente em outros estados. Contudo, os indícios apresentados, inicialmente, deixaram dúvidas sobre a real eficácia da bonificação. Afinal, qual a qualidade promovida por essa política de bonificação?		
7	MEGUER DITCHIAN, Alan Ary	Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo: expectativas e atendimento	Plano de carreira; Profissionais de educação; Expectativas	Diss. (Mest)	Este estudo problematizou o atual plano de carreira dos profissionais da educação básica de São Paulo, como proposta oficial que compõe o aparato burocrático em sua relação com as expectativas dos professores. Seu objetivo foi identificar as características do referido plano (LC 836/1997 e 1.143/2011), oferecido no Estado de São Paulo e verificar se ele atende às expectativas dos professores de educação básica. Tal meta desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) verificar se o plano de carreira oferecido pelo estado de São Paulo aos profissionais da educação respeita os princípios e as normas da legislação nacional, conforme determina a hierarquia do modelo burocrático, e quais as características definidas para a carreira; 2) verificar se o plano de carreira oferecido pelo estado de São Paulo estimula o ingresso de novos profissionais na rede e a continuidade dos atuais professores e, conseqüentemente, se ele se alinha a uma concepção moderna ou tradicional de carreira; 3) verificar se as respostas burocráticas oferecidas pelas regulamentações ou re-regulações contemplam as expectativas dos profissionais em relação às perspectivas de desenvolvimento de carreira e plena realização da profissão. Para isso, utilizou-se como conceitos a performatividade e a teoria de regulação de Ball (2002). Para a coleta de dados, a presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, que teve como focos principais: o levantamento das expectativas dos professores, as assimetrias entre as legislações nacional e paulista e as demandas do professorado, e as ideias e ações do governo do estado voltadas para o tema. Em termos de procedimentos, empregou-se o levantamento e análise da produção acadêmica relacionada à questão, levantamento e análise de documentos de primeira mão das entidades sindicais e do governo, levantamento e análise da legislação nacional e	Empírico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação, 2012.

					estadual que envolve a questão do plano de carreira do magistério público de educação básica e, por fim, realização e análise de entrevistas semiestruturadas com um representante sindical dos professores, um gestor da secretaria de educação, representante do poder público, e um professor da rede. Como eixos para a análise dos dados coletados, o trabalho privilegiou as características da burocracia, reveladas pelo confronto entre as ações políticas contraditórias (legislação variada), e questões relacionadas ao neoliberalismo que marcam as exigências postas em itens relativos às carreiras. As hipóteses iniciais, que puderam ser comprovadas por esta pesquisa, afirmam que o atual plano de carreira não atende às expectativas dos docentes, começando a mesclar os modelos, introduzindo elementos modernos a uma carreira tradicional e, por fim, exigindo novas características profissionais dos agentes da escola		
8	CARNEIRO, Verônica Lima	Política de avaliação e trabalho docente no ensino Médio	Políticas educacionais. Reforma do Estado. Políticas de avaliação. Avaliações externas. Trabalho docente . Ensino médio.	Tese (Dout)	A pesquisa versa sobre avaliação e trabalho docente no ensino médio, tendo como objeto de investigação e análise as políticas de avaliação que vêm sendo instituídas a partir dos anos 1990, com recorte específico no denominado novo Enem e suas repercussões sobre o trabalho docente. O estudo possui como objetivo geral analisar e compreender as reformas instituídas na educação brasileira a partir da década de 1990, com foco na avaliação externa, especificamente na implementação do Enem, enquanto um processo de avaliação implementado no bojo de uma nova regulação educacional, e suas possíveis repercussões sobre o trabalho docente nesse nível de ensino, última etapa da educação básica, tendo como lócus a Região Metropolitana do Cariri –CE. Quanto à metodologia adotada, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, enfocando o complexo universo das políticas de avaliação externa e do trabalho docente no Ensino médio, lançando mão, para a coleta de dados, da pesquisa exploratória, revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas não-diretivas. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, a partir de exaustiva análise das informações levantadas que, cotejadas com o referencial teórico, permitiu a emergência de algumas categorias de análise, como: avaliações externas, trabalho docente, regulação da educação e accountability.	Empírico (entrevistas)	Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, 2013.

					Como síntese dos resultados aferidos, destacamos que: - A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, implementada a partir da década de 1990, instituiu o “Estado avaliador”, pauta do, dentre outros, pela desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, pelo foco nos resultados, na excelência, na performatividade e na obtenção da eficiência e eficácia educacional, instituindo mecanismos de controle, no formato de avaliações, para a promoção da regulação da educação, de modo a assegurar os valores dominantes no contexto educacional escolar, controlando seus resultados; - são fortes as repercussões das políticas educacionais inscritas sob a lógica mercadológica sobre o ensino médio, dado que o mesmo vem sofrendo alterações significativas nas últimas décadas, em decorrência do “Estado avaliador” e da crescente centralidade das avaliações externas; -as avaliações externas de larga escala, com destaque para o Enem, privilegiam o accountability, por meio dos fenômenos da desresponsabilização do Estado, da crescente responsabilização da escola e dos profissionais da educação, da meritocracia e da privatização da educação, promovendo a intensificação do trabalho docente; -o atual modelo de avaliação de larga escala impõe ênfase aos produtos ou resultados em detrimento do processo, focando-se no trato individual de instituições ou estudantes, por meio de dados predominantemente quantitativos, resultando em classificação e ranqueamento, estimulando a competição entre as instituições educacionais e entre os sujeitos; - esse processo tem repercutido sobre o trabalho docente, intensificando-o, à medida que os professores, à revelia de suas condições objetivas de trabalho, que são extremamente precárias na maioria das escolas públicas, tendem a ser responsabilizados, individualmente, pelo êxito ou fracasso de seus alunos; -por fim, constatamos que, não obstante novas atribuições e responsabilidades estarem sendo imputadas ao professor, inclusive com a imposição unilateral de metas a serem atingidas, não há, em contrapartida às exigências postas pelo Enem, uma efetiva política de Estado voltada para a valorização dos profissionais docentes no Ceará, seja pela via da carreira, da remuneração e/ou da formação continuada.		
--	--	--	--	--	---	--	--

9	BARCELL OS, Thais Vianna M.	A cultura da performativi dade e suas implicações na prática docente.	Políticas curriculares; etnografia; prática docente; professores.	Diss. (Mest)	Foi uma pesquisa que investigou a presença da performatividade na prática escolar docente em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro (RJ), com um bom histórico de resultados educacionais. Para tal, desenvolveu um estudo de tipo etnográfico, com o uso de entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e observações sistemáticas, no qual analisou mais de perto as diferentes dinâmicas que perpassavam aquele espaço educativo, bem como as relações e os processos de ressignificação escolar e docente no âmbito das orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME). O transcorrer da pesquisa identificou os bons resultados e índices da escola analisada como resposta à forte apropriação das orientações da SME/RJ, a qual promove provas bimestrais, exprime o IDEB-Rio e paga um 14º salário aos docentes que atingem bons escores, além de adotar cadernos pedagógicos, programas e projetos de reforço da aprendizagem e das taxas de aprovação estudantis, para incrementar o indicador municipal. No liame destas medidas, foram percebidos diferentes modos pelos quais a lógica performativa foi se estabelecendo como discurso condutor da ação docente e do critério de qualidade educacional escolar, destacando-se o papel do diretor escolar no controle das projeções, sem contar, ainda, as medidas adotadas pela própria instituição como nas premiações internas a alunos com melhores notas.	Empírico	Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.
10	GODOY, Daniel	Gestão da educação e controle das performativi dades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvi mento da Educação IDEB	Gestão da educação; indicadores educacionais; tecnologias políticas; desigualdades das oportunidades; planejamento educacional	Diss (Mest)	Analizou a gestão da educação e o controle dos desempenhos no Brasil no IDEB. Investigar o processo de institucionalização desse indicador educacional, observando seu estatuto de dispositivo informacional e de controle, percebendo como este dispositivo passa a ser operado como uma tecnologia política de governança. A metodologia utilizada, portanto, foi o estudo de caso, complementado por uma análise crítica do discurso, a qual foi utilizada para analisar os discursos e os enunciados encontrados na fluidez discursiva de redes de relacionamentos sociais na internet, textos de entrevistas com especialistas e textos jornalísticos. Utilizando contribuições de Paolo Virno, Antonio Negri, Michel Hardit, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Steffen Ball, foi possível identificar as presenças articuladas nos textos de políticas educacionais e nos textos de pesquisas	Bibliográfi co; document al	Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, 2012.

					sobre as desigualdades educacionais, dos discursos do ordenamento territorial e dos discursos sobre as geografias das oportunidades. Foi, portanto, possível perceber e evidenciar, marcas de uma nova fase da racionalidade do planejamento educacional voltada para o controle e para a regulação da educação, mediante o uso da performatividade e da gestão, como ferramentas de linguagem política e de tecnologias políticas de governança, que tendem a promover a intersectorialidade das políticas públicas		
--	--	--	--	--	--	--	--

PUBLICAÇÕES EM EVENTOS.						
Nº	AUTOR	Título	Palavras-chave	Resumo	Evento	
1	SANTOS, José Everaldo dos	Estado e gestão democrática da escola: a abordagem Gerencialista performática na escola pernambucana	Gestão democrática. Performatividade. Pernambuco.	Realizou um estudo bibliográfico e documental sobre a perspectiva de gestão democrática nas políticas brasileiras a partir de 1990, após a LDBEN 9.394/96. Aponta a demanda pela gestão democrática inscrita simultaneamente ao processo de reforma do Estado à luz da gestão gerencial e da lógica da performatividade., incutindo uma cultura da competição balizada pela busca das melhores posições no ranking educacional, a exemplo do que vem acontecendo na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco com a difusão das práticas de accountability e responsabilização dos gestores escolares que veem crescer suas atribuições diante da transferência de metas e objetivos do governo, às escolas que administram.	Recife: ANPED, 2015.	
2	AGOSTINHO, Patrícia G. C.	As competências na formação continuada dos professores e a performatividade		Este trabalho consiste num estudo teórico preliminar de uma investigação sobre a formação de professores através das competências, problematizada numa relação com o conceito de performatividade, a prática docente em função da eficácia, controlada e padronizada por diferentes mecanismos de avaliação. No discurso das competências questiono um caráter utilitarista atribuído ao saber docente.	Recife: ENDIPE, 2006	
3	FERREIRA, Maurício dos S.	Prêmio professores do Brasil: uma prática de espetacularização da carreira docente	Reconhecimento Social Docente. Governamentalidade. Regimes de Subjetivação. Prêmio Professores do Brasil.	Este artigo apresenta o recorte de um estudo sobre reconhecimento social docente, cujo objetivo é analisar e colocar sob suspeita o Prêmio Professores do Brasil, organizado pelo Ministério da Educação e seus parceiros. Esse concurso orienta uma experiência de reconhecimento social que enfatiza a espetacularização da carreira. Para defender essa proposição analisei as 7ª e 8ª edições do certame, realizadas, respectivamente, em 2013 e 2014. Ferramentas analíticas como governamentalidade e práticas de si, desenvolvidas por Foucault, e sujeição social e servidão maquínica, tal como Lazzarato as emprega inspirado em Deleuze e Guattari, possibilitaram-me perceber que o Prêmio opera por meio da tríade experiência pedagógica-premiação-espetacularização a fim de	Curitiba: ANPED/SUL, 2016	

				engendrar um modo de ser professor que denominei de subjetividade docente superlativa. De forma ambivalente, tais investimentos na carreira propiciam novas experiências pedagógicas ao passo que restringem o fazer docente aos princípios do mercado econômico em que a espetacularização tem sido uma das principais estratégias de condução das condutas. Possui Parte que fala da performatividade.	
4	SOUZA, Fernanda Amaral de	Avaliação, parceria público-privada, performatividade e trabalho docente	Parceria público-privada; Avaliação; Performatividade; Trabalho docente.	Analisa políticas gerencialistas da parceria público-privadas junto ao Instituto Alfa e Beto no Governo do Estado do RS, na Gestão 2007-2010. Foca o olhar na categoria da performatividade e seus reflexos sobre o trabalho docente uma vez que tal contrato estabeleceu a busca por mais qualidade para a rede de ensino fundamental, incluindo avaliações externas e padrões de ensino. Como consequência, as práticas da sala de aula e a identidade docente foram afetadas, com introdução de formas de treinamento não intelectualizado na preparação docente, baseadas na lógica da competência. A pesquisa adotou pressupostos da abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, com docentes de duas escolas públicas participantes do programa. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo. A pesquisa demonstra como os professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados quando submetidos à aplicação de programas preparados sem considerar as práticas e a experiência dos docentes.	Pelotas, ANPED/SUL, 2012
5	NAJJAR, Jorge; MOCARZE L, Marcelo,	Trabalho docente na rede pública do estado do Rio de Janeiro: avaliação, responsabilização e performatividade		O trabalho trata do contexto da prática Programa Nova Escola, instituído na rede estadual do Rio de Janeiro, representando uma grande virada em direção à tecnocracia e ao gerencialismo –e consequentemente à responsabilização. Realizou-se a partir da retomada de entrevistas coletadas no ano do Decreto, e buscou construir um conjunto de análises com um distanciamento histórico importante, visando à compreensão das reverberações dos dezesseis anos depois de aplicação do programa.	Paris: Colloque International PROBEDUC, 2016
6	COMARI, Sueli R.	Políticas de avaliação em tempos de performatividade e gerencialismo: desafios para os profissionais da escola	Política de Avaliação, Gestão Escolar, Performatividade	O texto discute as políticas de avaliação em tempos de performatividade e gerencialismo e, os desafios desse processo para a escola. Especificamente aborda o novo posicionamento do Estado no campo das políticas educacionais que por meio de reformas, especialmente, com modelos avaliativos que aproximam cada vez mais educação e mercado. Mostra que a performatividade ronda a educação na forma de medida, comparação, uma tecnologia de adaptação das políticas a demanda econômica empresarial. Assim, novos desafios são inseridos na escola onde a eficiência da gestão e dos sujeitos se sobrepõe a educação enquanto processo pautado nas decisões coletivas e profissionais. É uma nova pedagogia da gestão que ocorre por meio de avaliações e apreciações pautada na excelência, qualidade e marketing. As instituições escolares imbuídas pela lógica performativa de regulação e controle,	Fortaleza: ENDIPE, 2014

				nem sempre compreendem as questões conceituais da avaliação e o aprendizado dos alunos passa apenas pelo crivo do previsível, do que pode ser medido. Somente o debate coletivo e o entendimento da complexidade das políticas para a avaliação, poderão apontar caminhos para se estruturar práticas avaliativas menos excludentes.	
--	--	--	--	--	--

ARTIGOS EM PERIÓDICOS					
Nº	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo	Onde foi publicado
1	SANTOS, Lucíola L.	Formação de professores na cultura do desempenho	Trabalho docente. Cultura do desempenho. Formação docente. Políticas públicas.	Busca-se neste artigo demonstrar a importância da análise das repercussões das novas políticas públicas no campo educacional. No que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho. É neste processo, em que a performance se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente. Dessa forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional.	Educação e Sociedade. Campinas, vl. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set/Dez, 2004.
2	IVO, Andressa A; HYPOLITO, Álvaro.	Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente	Políticas educacionais; trabalho docente; políticas de avaliação.	O trabalho analisou alguns dos efeitos sobre o trabalho docente, originados pelas políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de um município de porte médio do RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação. Trata-se de uma pesquisa que perseguiu os pressupostos da abordagem qualitativa e que teve como contexto de investigação a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e duas escolas da rede municipal de ensino. Os dados coletados provêm de entrevistas semiestruturadas realizadas, com três membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED, três professores e dois membros da equipe gestora de cada escola. A análise dos dados nos mostrou o quanto às políticas educativas, implementadas pela SMED balizadas pelos índices e indicadores, com ênfase nos resultados, na produtividade e na responsabilização, têm influenciado as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Uma política orientada estritamente pelos índices e indicadores de qualidade, que regula o trabalho docente a partir do desempenho dos alunos, parece-nos estar longe de uma política realmente preocupada com a qualidade da Educação.	Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p.365-379, maio/ago, 2015.
3	AMARO, Ivan	Avaliar ou examinar A escola? Performatividade, regulação e	Avaliação; trabalho docente; Educação	Este artigo discute os efeitos que as políticas de avaliação têm provocado no trabalho docente, tomando o cotidiano escolar como pressuposto teórico-metodológico. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas localizadas na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, durante dois anos, com presença semanal nestas unidades. O objetivo foi interpretar e discutir os sentidos	Impulso. Piracicaba, v. 24, n. 61, 2014.

		intensificação do trabalho docente.		e os efeitos que os resultados das avaliações externas na educação básica têm provocado no desenvolvimento do trabalho do professor. Os dados foram obtidos em observações e entrevistas semiestruturadas com duas diretoras e sete professoras. Conclui-se que examinar não contribui para o desenvolvimento e avanço da qualidade de escolas, das aprendizagens e do trabalho docente. Somente fundados na perspectiva da avaliação formativa é que se pode pensar em processos compartilhados e participativos de melhoria da qualidade da educação.	
4	HYPOLITO, Álvaro M.	Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente	Palavras-chave: Gerencialismo; Gestão Escolar; Currículo; Trabalho Docente;	Investiga formas gerencialistas de reorganização do Estado e suas repercussões para a educação, em especial para a gestão, o currículo e o trabalho docente. Como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – accountability – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. O texto busca demonstrar que há repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente, com profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação. O controle e a regulação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos para o professorado, que passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho. O artigo conclui que muitos indicadores mostram que essas soluções, extremamente onerosas para o Estado, têm sido pouco efetivas para a melhoria da qualidade do ensino.	Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 38, out/dez, 2011.

DOSSIÊS TEMÁTICOS EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS			
Nº	Autor/es	Título	Onde foi publicado
1	ICLE, Gilberto.	Performance, Performatividade e Educação	Educação e Realidade, v. 35, nº 2, 2010.
2	PINO, Ivany; et al.	Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II)	Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, 2004.