
Subjetividade docente em tempos de cultura da performatividade

Teaching subjectivity in times of culture of performativity
Subjetividad docente en tiempos de cultura de la performatividad

Camila Carolina Alves Assis

Universidade Federal de Jataí
camilaassis26@hotmail.com

Laís Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Jataí
laisleni@gmail.com

Resumo

O presente artigo é um estudo sobre as práticas gerencialistas na Educação e suas consequências para a práxis e a subjetividade do professor. As reformas educacionais, pautadas pela implantação de um Estado avaliador, lançaram no campo da Educação a primazia das avaliações de desempenho, fazendo com que professores e estudantes tivessem como principal objetivo resultados nas avaliações de larga escala. Neste trabalho, refletimos sobre o impacto da cultura do desempenho sobre estudantes e trabalhadores da Educação. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica sobre o Estado gerencialista e performatividade. A pesquisa revelou que as práticas estabelecidas levam a uma reforma da subjetividade.

Palavras-chave: *Gerencialismo. Cultura da performatividade. Trabalho docente.*

Abstract

This article is a study about the managerial practices in Education and the consequence of these for praxis and the subjectivity of the teacher. The educational reforms, based on the implantation of an evaluating State, have launched in the field of Education the primacy of performance evaluations, making teachers and students the main objective to achieve results suitable in the assessments at national level. The objective is to reflect on the impact of performance culture on students and education workers. We used the bibliographical research that brought as theoretical references the of Stephen Ball on the managerial state and the culture of performativity. Research has shown that established practices lead to a reform of subjectivity.

Keywords: *Managerialism. Culture of performativity. Teaching work.*

Resumen

El presente artículo es un estudio sobre las prácticas gerencialistas en la Educación y la consecuencia de éstas para la praxis y la subjetividad del profesor. Las reformas educativas, pautadas por la implantación de un Estado evaluador, lanzaron en el campo de la Educación la primacía de las evaluaciones de desempeño haciendo con que profesores y estudiantes tuvieran como principal objetivo alcanzar resultados convenientes en las evaluaciones a gran escala a nivel nacional. Objetivamos reflexionar sobre el impacto de la cultura del desempeño sobre estudiantes y trabajadores de la Educación. Se utilizó la investigación bibliográfica con referenciales teóricos de Stephen Ball sobre el Estado gerencialista y la cultura de la performatividad. La investigación reveló que las prácticas establecidas llevan a una reforma de la subjetividad.

Palabras clave: *Gerencialismo. Cultura de la performatividad. Trabajo docente.*

Gestão do desempenho na educação pública

Gerencialismo e performatividade

O papel do Estado para as políticas públicas sofreu uma mudança considerável após a chamada “Era do Bem-Estar Social”. As atividades antes consideradas responsabilidades diretas do Estado, passaram a ser apenas reguladas ou avaliadas por este. O Estado autoriza que entidades privadas ou outros tipos de organizações não governamentais executem os serviços, exercendo um papel de auditor, avaliador, dirigindo tais atividades à distância. Os serviços sociais, nessa perspectiva, passam a ser alvo das empresas privadas na obtenção de lucro, instaurando assim, a gestão privada no ambiente público.

O chamado Estado do Bem-estar sofre um esgotamento nos anos 1970, quando inicia-se o retorno de uma visão liberal de sociedade. Para Frigotto (2010), as teses keynesianas (de Keynes, que postula o Estado de Bem-estar social), propõem a intervenção do Estado como forma de regular a economia no momento de crise em que se encontrava, após 1929. A ideia de um Estado do Bem-estar social busca atingir estabilidade no emprego, previdência social, subsídios do Estado para saúde e educação, por exemplo. Tudo isso por meio de políticas sociais, na tentativa de uma recuperação da economia. O objetivo é conseguir conciliar produção e consumo em grande escala.

Assim, alguns aspectos do que era considerado características de uma economia planejada socialista é cooptado pelo sistema do capital na tentativa de estancar crises. O investimento nas políticas públicas de cunho

social constituem-se em um subsídio para que a população tenha condições de consumir bens, sentindo-se amparada pelas instituições públicas no suprimento de educação, saúde e previdência, por exemplo.

Ball (2004) mostra que a saúde, a educação e outros serviços sociais foram os últimos campos de conquista do capital privado em busca de lucratividade. O mundo corporativo passou a enxergar a área da educação como mais uma possibilidade de operar e receber rendimentos, o que leva à inserção de uma lógica da produção privada (e todas as suas peculiaridades éticas) nas práticas educativas.

No mundo todo, a agenda das reformas na Educação ganhou força após o fim do Estado de Bem Estar Social, com o objetivo de descentralizar o papel do Estado e adotar medidas de eficiência e eficácia, características da lógica empresarial privada (DAMBROS; MUSSIO, 2014). No Brasil, essas transformações ganharam fôlego no governo de Fernando Henrique Cardoso com a instauração de uma política neoliberal e a participação de organismos internacionais nas políticas educacionais.

O Estado avaliador pressiona as escolas, gestores, docentes e estudantes por meio do controle avaliativo, responsabilizando exclusivamente a estes sujeitos pelos resultados das avaliações nacionais maciças. Tura (2012) afirma que dessa forma, o trabalho pedagógico é baseado no conteúdo das provas aplicadas pelo poder público com o objetivo de extrair índices de qualidade, e não pelas especificidades culturais de cada instituição.

Modifica-se o ambiente educacional, inserindo nele o vocabulário das organizações privadas, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem a medidas de desempenho e controle de “qualidade” (obviamente não se trata aqui da qualidade socialmente referenciada), na busca pela maximização da eficiência e da eficácia, conceitos empresariais (BALL, 2004). O trabalho humano complexo e criativo sofre uma violência e aqui se configura em uma forma de produção como outra mercadoria ou serviço qualquer.

Para Ball (2004), a gestão no estilo privado incide sua preocupação maior no alcance de lucros, realocando a ética profissional para as situações nas quais representar possibilidade de ganho. Imagem e apresentação são mais valorizadas, tornando muitos trabalhadores diferentes, na tentativa de adaptar-se ao novo padrão e ainda assim, corre-se o risco de serem

substituídos. O professor, sob o novo mecanismo de controle de sua atividade, individualiza-se, estranha a si mesmo e ao seu trabalho, é invadido em sua subjetividade.

Ball (2005) define o gerencialismo como o pilar fundamental da reforma política do setor público: representa a inserção de uma nova forma de poder, na qual, o gerente ou gestor responsabiliza os trabalhadores pelo andamento da organização.

O gerencialismo tem sido a nova forma de administrar os serviços públicos nos últimos anos, responsável por uma reforma cultural de substituição de antigos valores por “uma cultura empresarial competitiva” (BALL, 2005). Contribui para aumentar o controle sobre os professores, “busca inculcar performatividade na alma do trabalhador” (p. 545).

Para Amaro (2013) vivemos os tempos da avaliação: há mais de vinte anos no Brasil há uma valorização das avaliações em larga escala. Nos anos 1990, após a realização de empréstimos com o Banco Mundial, o sistema avaliativo adquire ainda mais força. Nos anos 2000, ocorre a criação da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a divulgação dos rankings avaliativos torna-se o critério para afirmar a “qualidade” da escola.

As políticas de avaliação da Educação Básica são importadas de modelos similares encontrados nos países centrais e aplicadas nos países periféricos. Assim, de acordo com Silva (2018), no México a partir de 1992, a prática do ensino por competências foi introduzida, com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial que realizou empréstimos ao governo do país com o objetivo de melhorar a “qualidade” da educação. O México foi utilizado como modelo de introdução e adaptação de uma política educacional que posteriormente chegaria ao Brasil e a outros países.

Sob o discurso de que as empresas dos países em desenvolvimento precisariam se adequar caso quisessem competir globalmente, os países centrais venderam todo um projeto de educação técnica e profissional de preparação de trabalhadores voltada a atender às demandas do sistema de produção. Os governantes dos países periféricos negociam com os organismos internacionais empréstimos. Estes, em troca, passam a determinar todo um modo de educação, de produção e de estilo de vida.

A década de 1990 no Brasil é caracterizada pela expansão do neoliberalismo, influenciando sobremaneira a educação no país. Muitos autores problematizaram as questões relacionadas à nova concepção de Estado daquele momento histórico (SAVIANI, 2013). É o momento do que Saviani denomina de “pedagogia da exclusão”, pois não há lugar para todos:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2013, p. 431).

A educação escolar constitui-se em ferramenta para o preparo do novo trabalhador, o qual deve ter destreza em áreas específicas, deve desenvolver as chamadas competências para conseguir uma posição no mercado de trabalho. Dessa forma, ao ingressar nos mais diversos cursos preparatórios desde muito cedo, o aprendiz estará conquistando sua chance de empregabilidade no futuro. Nessa perspectiva de educação escolar, aprende-se ainda a “criar” o próprio emprego, caso ele não apareça: é o já conhecido empreendedorismo, ensinado desde a educação infantil nas escolas mais abastadas. Caso não consiga, será responsabilizado por sua falta de empenho, energia e vontade.

Trabalho docente na cultura da performatividade

O trabalho docente que mencionamos aqui está localizado na sociedade cujo sistema de produção é o capitalismo, ocorre dentro de um contexto histórico e cultural, trazendo consigo múltiplas determinações. Raimann e Lima (2016) nos alerta que esse trabalho não ocorre de forma neutra ou isolada da realidade própria de sua época. Os discursos sobre o trabalho docente apresentam-se impregnados da ideologia vigente, da visão que as

classes dominantes consideram pertinentes para o desenvolvimento de seu projeto de sociedade.

O chamado “profissionalismo ou pós-profissionalismo”, conceito desenvolvido pelo professor Stephen Ball (2005), para o estilo de trabalhador requisitado pós Estado do Bem Estar, se caracteriza por obedecer a regras formuladas externamente, e é baseado em desempenho ou “*performance*” do trabalhador.

As tecnologias do gerencialíssimo e da performatividade acabam por transformar as práticas profissionais, onde a ética e a cultura não têm espaço. O que é valorizado é a capacidade de medir a “eficácia”, dessa forma, o julgamento do desempenho é também feito por terceiros.

A cultura da performatividade atua em todos os âmbitos da educação, internos e externos à escola incentivando todo o tipo de competição, pautada no resultado estatístico, desconsiderando tudo aquilo que não pode ser medido e apresentado numericamente (PARENTE, 2015). Amplia ainda mais a pressão e a carga de trabalho do professor, duvida o tempo todo de sua capacidade de ensinar, legitimando o controle social do Estado.

Parente (2015) ainda afirma que a lógica do desempenho não leva em conta as particularidades de cada escola e região, visto que os indicadores competem nacionalmente. Além disso, dados estatísticos podem ser intencionalmente deturpados ou interpretados de acordo com determinados interesses ou forma de análise. Esses dados são sedutores e amplamente utilizados por veículos da mídia para evidenciar o interesse hegemônico de cada momento.

Nisso tudo as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão de obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a obter desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004, p.1117).

Dessa forma, o ensino dos conteúdos curriculares fica aprisionado no desenvolvimento de competências, com o foco na necessidade de os estudantes atingirem bons resultados nas avaliações. Aqui podemos ver o papel do professor reduzido à execução do trabalho. A importância do

professor como intelectual se reduz dentro dessa perspectiva, e por outro lado, a responsabilização pelo mau desempenho dos alunos cresce.

Assim, praticamente todos os países periféricos passaram a receber propostas de uma educação voltada para a competitividade, a performatividade, o alcance de resultados em avaliações de larga escala. Políticas educacionais gestadas e aplicadas por agências da ONU, Banco Mundial e outros organismos que ditaram, a partir de então, os rumos da educação no mundo.

A perspectiva objetiva das reformas educacionais se materializa também em outra face: a subjetividade dos trabalhadores da educação. A identidade do professor, como ele concebe seu trabalho, o que ele entende por “ser professor”; são as dimensões subjetivas que também são reformadas (BALL, 2002).

Vaz e Favaro (2010) apontam que a desvalorização do trabalho docente é uma das características da educação em uma sociedade capitalista. Nesta sociedade, a educação ou formação é voltada predominantemente para o mercado de trabalho, para as necessidades do mercado para a manutenção do sistema econômico e social. A consequência disto será uma formação esvaziada tanto dos estudantes, quanto dos professores.

Isso afeta também o professor e seu ato de ensinar. As responsabilidades que hoje são atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, indo além do ensinar. Ele enfrenta questões político-sociais, tendo que se envolver em questões familiares, lidar com a drogadição, a violência e outros problemas que permeiam o espaço escolar. Deixa assim de ser um profissional cujo objetivo é ensinar, esvaziando-se de sua real função e perdendo-se em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação. As próprias políticas educacionais apostam no protagonismo individual do professor, para solucionar os problemas escolares (VAZ; FAVARO, 2010, p. 512).

Dessa maneira, o professor se compromete com atividades distantes do ensino, da relação entre conteúdo e aprendizagem, para se ocupar de tarefas que não são essenciais nas atribuições do docente. É o que Saviani 2015 chama de fundamental e acessório no ato de ensinar. As escolas têm demonstrado uma confusão entre esses dois aspectos. Parecem privilegiar aspectos secundários, como semanas comemorativas, ensaios, entre outros. Deslocam a identidade do professor para aquele que resolve os pro-

blemas das mais diversas ordens, aquele que deve salvar o aluno, a escola, a comunidade para se tornar herói.

No próximo título será abordada como a face subjetiva do trabalho do professor se encontra com o aspecto da objetividade do trabalho na sociedade do capital.

Trabalho performático e subjetividade docente

A reforma gerencialista na educação ataca as subjetividades, criando um novo imaginário: os trabalhadores passam a internalizar a lógica do mercado, da gestão e da performatividade (HYPOLITO, 2011). Cria posições de sujeitos, disciplina e define novos valores para que a comunidade escolar se comporte para o bom desempenho das políticas educativas. Os trabalhadores funcionam sob a ameaça da avaliação do desempenho, sob a gestão da eficácia e eficiência, encorajados a empreenderem em suas funções (sob os moldes da cultura empresarial).

Os discursos dominantes passam a constituir um modo de ser e fazer, defendendo a responsabilização ou “auto responsabilidade” pelo desempenho no trabalho, na formação profissional continuada, fabricando colaboradores empreendedores, assim como no discurso dos gestores das empresas privadas.

Hypolito (2011) destaca que uma das consequências visíveis é a crescente precarização, seja por meio das formas contratuais flexíveis, salários achatados ou a intensificação deste com o professor assumindo cada vez mais atribuições, sob o pretexto da introdução de novas tecnologias no trabalho docente.

Os professores são chamados a contribuir com as avaliações no sentido de alcançar bons resultados na competição com outras escolas (HYPOLITO, 2011). Precisam atuar em programas impostos pela gestão, a qual não considera o professor como parte da implantação, mas lança mão de seu trabalho para a manutenção dos investimentos. Pois caso “a equipe” não alcance as metas e resultados, a escola sofre sanções e retirada de recompensas.

Para Ball (2005) o professor perde a capacidade de falar sobre sua prá-

tica, senão em termos de desempenho. O pagamento é relacionado ao desempenho, com constantes avaliações de diferentes meios, por diferentes critérios, obrigando o profissional a estar sempre prestando contas do que faz. A insegurança na busca eterna por aperfeiçoamento sem saber se está atendendo às expectativas se fazem presentes. No entanto, as tecnologias políticas, da forma como são utilizadas, acabam por serem atraentes em substituição à educação centralizada no Estado.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (...) (BALL, 2005, p.543, destaques no original).

A reforma gerencial representa também a reforma da subjetividade e das relações dos trabalhadores. "A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos" (BALL, 2005, p. 546). Em cada mudança no trabalho, apresentam-se também novos valores, novos papéis e sistemas éticos.

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (BALL, 2005, p. 548).

As competências são pilares do percurso formativo do professor pós reforma da era gerencial: ensinar se reduz a uma gama de competências desejáveis. A criticidade e a capacidade de reflexão não são necessárias, basta aprender a técnica para ensinar. Os mecanismos da performatividade modelam o trabalhador para corresponder às expectativas externas para um trabalho que já foi pensado e planejado; cabe a ele, executar.

A emergência do conceito de competência ocorre após as reestruturações do sistema produtivo nos países capitalistas em meados dos anos de 1980 e vincula-se à necessidade de reforçar a educação para fins mercadológicos. Ramos (2006) diz que o construtivismo (teoria pedagógica con-

temporânea) serve como mediador da noção de competência no ambiente escolar, pois ele representa o discurso educacional vigente, negligenciando as determinações histórico-culturais da educação. Essa teoria pedagógica se desenvolveu nos anos 1980, como um “canto da sereia”, iludindo os professores a se alinharem nessa perspectiva que parecia, pelo menos sem uma reflexão mais aprofundada, a salvação da educação. No entanto, o construtivismo apoia-se em uma visão liberal de ser, de mundo e de educação.

Os discursos pós-reformas confirmados por relatórios de organismos internacionais, tais como UNESCO e Banco Mundial, defendem a importância do preparo de um novo homem para atuar na sociedade, um novo perfil de trabalhador (SHIROMA; TURMINA, 2011). Propagam as características de um trabalhador ideal para a reprodução do capital frente às suas mudanças. Assim, a educação entra nesse projeto para a “formação” desse sujeito.

Parente (2015) diz que a identidade do professor brasileiro sofre golpes em função da lógica de mercado, criando um clima de disputa de poder e instabilidade, comprometendo o trabalho pedagógico que tenta individualmente, disfarçar dificuldades e realçar aspectos positivos da escola.

Todo esse cenário estrategicamente preparado parece ter como objetivos qualificar mão de obra para atender às demandas do mercado e reduzir investimentos públicos na educação, sob o argumento de que os “pacotes prontos” ou assessorias privadas poderiam ser a saída para as necessidades da educação brasileira. Em meio a esse contexto, estão os professores cada vez mais desvalorizados, precarizados e sem grandes perspectivas de mudança.

As avaliações educacionais em larga escala possuem um viés performático de organização e interpretação de seus dados, sendo a redução de toda uma realidade complexa a um índice numérico, a expressão máxima desta opção. Embora a formação de rankings não seja assumida como objetivo último dessas avaliações, as comparações inevitavelmente ocorrem, estabelecendo um estado explícito ou implícito de concorrência e algumas de suas posturas peculiares, como, por exemplo, o uso de subterfúgios para a conquista de um melhor posicionamento nas tabelas comparativas, bem como a desistência frente a uma atestada, e então inegável, inferioridade (DAMETO; ESQUINSANI, 2015, p. 620).

Em nosso entendimento, “as avaliações que servem para ranquear, classificar, premiar ou punir e tornar escolas visíveis a partir da ótica mercadológica não fazem parte de nossa defesa como perspectiva de identificar e construir a qualidade do sistema público de educação” (AMARO, 2013, p. 40). Corroboramos a ideia de Amaro (2013) quando este autor conclui que “todas as escolas públicas devem ser visíveis, tanto nos aspectos que atendam a ideia de qualidade, como também, nas dificuldades que enfrentam em seu cotidiano” (p.40).

Sabemos que essas avaliações não representam o que o discurso que as legitima defende. Elas aparecem como uma forma de restringir investimentos públicos, selecionar as instituições que receberão as verbas, já que não se pretende distribuir investimentos a todas as escolas.

De acordo com Vaz e Favaro (2010) a afirmação do sistema de produção capitalista e as mudanças nas políticas educacionais afetaram o trabalho do professor, de modo que as responsabilidades atribuídas ao docente, atualmente, incluem questões que não fazem parte de sua função central, o que leva a um esvaziamento e estranhamento de seu trabalho.

O professor, então, estranha a si mesmo, ao seu trabalho e aos colegas. Esse estranhamento é trabalho alienado, que não contribui para a humanização do homem, mas para o seu distanciamento e desistência.

Ao se desdobrar em tarefas que não são ensinar, o professor pode se perder com relação à sua identidade profissional. Diversos segmentos da sociedade responsabilizam os professores por atividades relacionadas aos cuidados de saúde, higiene, prevenção de problemas familiares das crianças. Absorvendo tantas demandas externas, qual será então o papel do professor? Será que o próprio professor tem consciência de seu papel?

A intensificação do trabalho docente, pode ser compreendida, de acordo com Garcia e Anadon (2009), como um processo de ampliação de responsabilidades e atribuições dos professores. Além disso, cobranças pelo desenvolvimento de habilidades, no sentido de se “auto reformarem” para atender às novas expectativas de formação dos alunos para as exigências do mercado de trabalho.

Todas essas atribuições, dentre elas administrativas, de gestão (caso sejam requisitados) devem ser realizadas dentro do mesmo tempo de traba-

lho para o qual são destinadas as atividades pedagógicas.

O novo modelo de gestão da educação se beneficia muito desse professor “mil e uma utilidades”, pois ele coopera com o Estado evitando “gastos” ou investimentos necessários, por meio de sua contribuição em outras atividades que não são atribuições da docência. Pode-se perceber isso quando a comunidade escolar se organiza para mutirões de limpeza e reparos da estrutura física da escola, por exemplo.

Oliveira (2004) explica que, as reformas educacionais e todo o arsenal que a acompanha, empenham-se de modo a retirar a autonomia e a força coletiva dos professores, além de contribuir fortemente para a desqualificação e a desvalorização da categoria.

Considerações finais

A avaliação do trabalho ou do desempenho, associada ao alcance de metas, própria de um dispositivo de gestão tipicamente empresarial: a gestão por objetivos, contamina o ambiente de trabalho com uma competição generalizada, levando a um estranhamento de si e do colega no desenvolvimento do trabalho.

As avaliações constantes são mais uma maneira de exercer controle sobre o trabalhador, intensificando a carga de trabalho. Somando-se a isso, há ainda sentimento de culpa e injustiça, de estar sempre defasado. Essa cobrança do desempenho parece ter mesmo a intenção do controle, pois sabemos que o essencial do trabalho não é passível de quantificações.

Tura (2012) afirma que o Estado necessitou elaborar um discurso hegemônico para que o seu projeto político do gerencialismo fosse aceito, para isso, atuou na formação de novas subjetividades, afinadas com o seu novo papel. A educação passou a ser um campo de negócios, as políticas educacionais tornaram-se parte das políticas econômicas e o trabalhador, moldado às exigências do mercado.

O trabalho docente passa a ser orientado com base na busca por “excelência” que se traduz em resultados quantitativos, esvaziando as possibilidades de criatividade, autonomia do professor ou sensação de sentido no trabalho.

Sousa (2017) realizou uma análise de trinta editoriais dos principais jornais impressos no Brasil sobre a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a gestão escolar entre os anos de 2007 e 2016. A análise dos editoriais levou a perceber a opinião da mídia sobre gestão escolar: em todas as publicações, defendiam que a educação no país é de má qualidade devido à ineficiência do Estado para a gestão pública e o baixo desempenho dos estudantes.

Sousa (2017) nos diz que os jornais apontaram como solução para o problema da educação as práticas do novo gerencialismo: gestão do desempenho, da eficácia, currículo padronizado, treinamento dos profissionais e avaliações para manejar a remuneração de acordo com os resultados.

Essa “educação de qualidade” defendida pela mídia leva professores ao distanciamento de sua identidade, à manipulação de sua subjetividade, ao esgotamento no trabalho. Serve exclusivamente à manutenção dos sistemas econômico e políticos, pois não interessa ao mercado a transformação social por meio da formação integral do ser humano.

Os contratos de governos com os dispositivos de regulação internacionais, sob uma política de “toma lá dá cá”, tem colocado os trabalhadores da educação submetidos à formas de trabalho alienantes. Os professores têm assumido funções e responsabilidades cada vez maiores: são vistos como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do alunado. Alunado este, que precisa ser preparado, “profissionalizado” para vender sua força de trabalho aos capitalistas.

O trabalho docente, nessa perspectiva, se encarrega de fornecer ao mercado, indivíduos disciplinados, eficientes, empreendedores e tudo o mais que for valorizado para uma sociedade neoliberal.

A educação como forma de autorrealização e emancipação humana só será alcançada se o sistema do capital for superado. Não há possibilidade de transformação nesse modo de produção posto, em que trabalho e capital estão em uma relação de subjugação.

A sociedade e a educação que queremos, enquanto trabalhadores docentes passa pela emancipação política e subjetiva dos sujeitos. A superação das formas alienantes de trabalho, uma escola progressista e humana, capaz de formar o sujeito omnilateral somente terá condições de aparecer

em uma sociedade que não seja capitalista.

Referências

AMARO, I. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro/RJ, v. 23, n.43, p. 24-43, ago. 2013.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 15, n. 002, Universidade do Minho Braga, Portugal. p. 3-23, 2002.

_____. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar*. Campinas: Educação e Sociedade, 2004.

_____. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de pesquisa, 2005.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. *Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. *Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional*. Educação, Santa Maria/RS, v. 40, n. 3, p. 619-630, dez. 2015.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. *Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente*. Educ. Soc. Campinas, v. 30; n. 106. 2009.

HYPOLITO, A.M. *Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente*. Rio Claro, SP: Educação: teoria e prática, 2011.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc. Campinas, 2004. v. 25. n. 89.

PARENTE, J. M. A performatividade na educação: as implicações das novas tecnologias políticas no trabalho do professor. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. L. R do; MATTOS, M. J. V. M. de. *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAIMANN, E. G.; LIMA, A. B. de. Trabalho docente e a cultura da performance: quais as implicações disso? In: RAIMANN, A.; ANDRADE, R. C. L. (Org.). *Políticas educacionais: diferentes enfoques e olhares*. Curitiba: CRV, 2016. p. 129-148.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo:

Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais...* Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/a-conformacao-do-trabalhador.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SILVA, A. L. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e. 230004, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100202&script=sci_abstract&tlng=pt>.

SOUSA, M. de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? *Revista eletrônica de educação*, v.11, n.2, 2017.

TURA, M. de L. R. As novas propostas curriculares e as práticas pedagógicas. *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.147, 2012.

VAZ, J. D; FAVARO, N. de A. L. G. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. *Revista Travessias: Paraná*, v. 4, n.1, 2010, p. 504-525.