VII Congresso Internacional de Educação
10 a 13 maio de 2017
Santa Maria RS - Brasil
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: valorizando a vida na sociedade contemporânea
ISSN 2446-5542

PERFORMATIVIDADE NO ENSINO BRASILEIRO CONTRAPOSTA PELA DEMOCRACIA VISANDO À EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Rita de Araujo Neves[*]
Juliana Mezomo Cantarelli[**]

Resumo: Trata-se de ensaio teórico a partir dos autores John Dewey (2011; 2010), Hanna Arendt (2011; 2010; 2002), Stephen J. Ball (2005; 2002) e Gert Biesta (2013) visando não só a compreender alguns dos principais conceitos tratados em seus estudos como, principalmente, trazer contribuição às nossas pesquisas na busca de alternativas para pensarmos uma educação humanizadora. Está evidenciado em nosso país um sistema estatal de regulação da educação através de índices de avaliação de *performance*. Todavia, frisamos que este texto não tem a pretensão de desqualificar todo e qualquer processo de avaliação na educação pública, mas sim destacar a importância de pensarmos criticamente acerca do que se encerra ou está subjacente a esses índices de *performance*. Pretendemos, portanto, suscitar a discussão quanto ao perigo da performatividade e à perversidade de tal critério, mas não encerrar assunto tão complexo e tortuoso quanto o sistema de avaliações na educação pública, senão, pontualmente, apresentar e discutir esse conceito em Ball (2005; 2002) e sua atual incidência, a fim de buscarmos alternativas para um processo de ensino-aprendizagem humanizador.

Palavras-chave: Performatividade. Ensino Público. Democracia. Educação Humanizadora.

Introdução

Este artigo surge a partir das leituras e discussões desenvolvidas pelas autoras no Seminário Avançado: *Educação Democrática, Escola Pública e Ação Humana*, ofertado pelo PPGE/UFPel, especialmente quando da reflexão acerca do livro "***Para além da aprendizagem***" de Gert Biesta (2013), somada, ainda, aos textos introdutórios à leitura do livro, das autorias de John Dewey (2011; 2010) e Hanna Arendt (2011; 2010; 2002) e complementados, também, pelos ensinamentos de Stephen J. Ball (2005; 2002). As

[*] Doutoranda em Educação do PPGE da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS. E-mail: profarita@yahoo.com.br.
[**] Doutoranda em Educação do PPGE da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. E-mail: juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

discussões geradas no seminário, entre outras, deram-se em torno da temática referente à "nova aprendizagem", ao papel assumido pelos docentes e discentes nesse processo e, sobremaneira, às concepções de humanismo e democracia tratadas por Gert Biesta (2013), mas relacionadas a outros conceitos apresentados por Ball (2005; 2002) como o profissionalismo docente, o gerencialismo e a performatividade. Todas essas nuances dizem respeito às investigações desenvolvidas pelas autoras, ambas docentes no sistema público federal brasileiro de ensino, razão pela qual identificaram nos ensinamentos trazidos pelos teóricos que sustentam este ensaio ressonância para as questões presentes e que as inquietam nas próprias práticas docentes.

A exemplo, no tocante à performatividade, destacamos a relevância desse conceito que contribui para o entendimento da política pública brasileira de busca de índices de desempenho, na educação. A ideia da valorização dos professores pela produtividade parece já estar presente, pelo menos nos critério de progressão funcional no Ensino Público Superior, apresentados no RAAD – Relatório Anual de Atividade Docente, que leva em consideração uma escala numérica, de pontos, atingida conforme as atividades desempenhadas pelos professores e pontuadas, segundo critérios de cada Instituição de Ensino Superior (IES), constantes de suas normativas.

O mesmo critério é reproduzido pelo Ministério da Educação (MEC), quando regula a emissão de subsídios, através de editais públicos, vinculados a projetos de pesquisa, ensino e extensão, os quais, via de regra, adotam como parâmetro para a distribuição dos recursos públicos entre as IES a pontuação, numérica, apresentada nos currículos Lattes dos candidatos aos editais publicados com os recursos disponíveis.

Assim, os casos suprarreferidos, apenas a título exemplificativo, deixam evidenciada a regulação estabelecida através da performatividade e o fato de que hoje os professores das IES – um dos casos tratados neste artigo, mas evidentemente que não só esses docentes - estão constantemente envolvidos em verdadeira e legítima 'gincana', numa corrida desenfreada através de pontos e números, seja no RAAD ou Lattes, a fim de terem condições mínimas de levar adiante seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, dando cumprimento à normativa constitucional e promovendo a educação, pelo menos em sentido formal, de forma plena.

Cabe dizer que este estudo faz parte de investigações maiores, desenvolvidas em nível de doutoramento das autoras, ambas com projetos de tese em curso na linha do Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Portando, de forma sintética, a discussão que intentamos estabelecer aqui é: a que custo estamos todos "engajados" nessa corrida desenfreada através de números e índices?

Qual o real valor desses indicativos numéricos, em termos de ganhos em aprendizagem para os alunos e retorno à sociedade, especialmente quando tratamos de ensino público?

Qualitativamente, não nos parece, de fato, que esta discussão esteja sendo estabelecida nos espaços de ensino-aprendizagem públicos nos quais lecionamos, por isso a ideia da provocação através deste estudo.

Conforme anteriormente destacado, não compreendemos que todas as avaliações e índices que hoje são aplicados em nosso país de nada sirvam ou devam simplesmente ser rechaçados e/ou abandonados, a exemplo do selo "OAB recomenda", franqueado às Faculdades de Direito merecedoras de tal honraria.

Todavia, o que não mais se aceita é a escalada exponencial de índices de regulação de performatividade no ensino, equiparando a educação à lógica mercantil, diante de raras e escassas discussões acerca disso dentro dos espaços de ensino-aprendizagem onde ela está manifesta.

Assim, acreditamos que conhecer e trazer à luz os respeitáveis estudos dos pesquisadores aqui tratados no tocante a esta temática, notadamente Ball (2005; 2002), é basilar para subsidiar a discussão. Somam-se a esses estudos, evidentemente, as contribuições de Gert Biesta (2013) e dos demais estudiosos antes mencionados, para quiçá possamos apontar alternativas viáveis à retração e compreensão desse perverso fenômeno.

1 Da metodologia

O presente ensaio textual tem caráter qualitativo, uma vez que se desenvolve no ambiente natural, é descritivo e realiza uma análise indutiva dos dados – características essas que, segundo Minayo (1999), conferem caráter qualitativo a uma pesquisa, além de se utilizar do método hermenêutico, através da pesquisa bibliográfica do referencial teórico eleito para sustentar a pesquisa.

Segundo a mesma estudiosa, a pesquisa qualitativa não tem que, necessariamente, criar generalização, mas deve contribuir para aquela linha teórica que a embasa, produzindo alguns conceitos que sejam úteis para situações semelhantes àquelas analisadas na pesquisa e não para toda e qualquer ocorrência daquela espécie (MINAYO, 1999). Logo, importante elucidar que este estudo não pretende comprovar nenhuma ideia. Ao contrário, tem o propósito de oferecer elementos para a discussão acerca da performatividade no ranqueamento das Faculdades de Direito no Brasil.

2 Das discussões teóricas de base

Ab initio, nos ensinamentos de John Dewey (2011; 2010) e Hanna Arendt (2011; 2010; 2002), cujos textos adotamos como base para este artigo, entendemos que o principal destaque cabe aos 'papéis assumidos por alunos e professores no espaço escolar'.

Nesse sentido, a leitura dos textos de John Dewey (2011; 2010) nos fez compreender o que esse autor considerava aprendizagem pela experiência. Para ele, os alunos são protagonistas no processo de aprendizagem, na medida em que participam da criação dos conceitos, na escola, através de atividades práticas, havendo, assim, unidade entre teoria e prática, que é promovida por essas atividades. Há, portanto, uma valorização da experiência dos alunos, pois não há diferença entre essa experiência e aquela trazida pelos professores e compartilhada no ambiente escolar. Ele também traz a ideia do pensamento como instrumento para a resolução de problemas e do conhecimento como acumulação de sabedoria com a finalidade de resolver problemas. Segundo sua compreensão, os alunos não são "lousas limpas", porque chegam ativos à escola e lá devem ser orientados nos seus impulsos inatos: comunicar, construir, indagar e expressar-se. O autor também fez uma proposta de integração da psicologia à educação nos programas de estudo, a fim de que melhor se pudessem conhecer as fases de desenvolvimento dos alunos e entendia que para a escola fomentar o espírito social dos estudantes deveria funcionar como uma cooperativa (DEWEY, 2011; 2010).

O pragmatismo *deweyano*, assim entendido como o objetivo de resolver problemas, é uma crítica à filosofia tradicional de Platão. Isso ocorre porque no dualismo de Platão há o mundo sensível (real) e o mundo inteligível (das ideias) e para ele só no inteligível está a certeza. Nesse mundo, há verdades acabadas e é a esse mundo que os alunos devem ascender sendo o professor quem os encaminha a esse espaço, pois o aluno é mero receptáculo da verdade. Essa concepção de Platão atravessou os séculos e ainda está presente no modelo de ensino tradicional. Nessa concepção, há uma verdade que nega o mundo das coisas, o mundo empírico, que é justamente aquele em que todos nós vivemos.

Assim, Dewey (2011; 2010) critica esse modelo, porque entende que não há dicotomia entre os dois mundos e podemos transformar o mundo empírico onde vivemos com o qual, afinal, devemos nos contentar. Toda a filosofia educacional desse autor, portanto, valoriza a experiência como racional e acredita que é neste mundo empírico que vamos encontrar o conhecimento e não em outro.

Todavia, precisamos compreender o pragmatismo de Dewey como uma visão social, coletiva e não egoísta, porque há uma valorização da prática, mas visando sempre ao bem da coletividade.

Esse autor também trouxe a ideia de pensamento reflexivo, sendo aquele que se diferencia do pensamento da pessoa comum, porque segue uma série de passos para verificar se aquele pensamento, como uma ferramenta de resolver problemas, efetivamente funcionou. Acaso constatado que não funcionou, deverá ser abandonado, deixando de ser usado. Assim, um professor será reflexivo quando questiona a sua prática e reconhece que não há soluções prontas para a problemática que emerge da relação com os alunos, havendo, portanto, somente hipóteses que, na prática, precisam ser testadas. Nessa lógica, a educação é ativa e considera como seu objetivo que o aluno também é um agente ativo, apresentando vontades e reações. Exatamente por isso, se faz necessária a reflexão, pois os alunos estão vivos e são únicos, nunca sendo iguais, uns aos outros (DEWEY, 2011; 2010).

Logo, a educação precisa ser significativa para os alunos e não só para o professor. Caso contrário, retornamos ao modelo de Platão. Nesse diapasão, os valores morais do professor precisam estar relacionados aos valores dos alunos, porque se os alunos não tiverem interesse naquilo que está sendo ensinado o professor dificilmente conseguirá ensinar.

Para este autor, o termo verdade nunca é entendido como pronto ou eterno, mas só como verdade provisória que servirá para resolver problemas pontuais e coletivos, que sejam úteis naquele momento, e só se chega nessa verdade através do consenso. Portanto, só num ambiente democrático será possível chegar a consensos, estabelecendo verdades. Logo, devemos valorizar esse ambiente nas escolas, através do diálogo e discussão e buscando o consenso. Todavia, isso é inviável num ambiente autoritário, pois o consenso só sobrevive na democracia (DEWEY, 2011; 2010).

Porém, importante dizer que o autor não confunde liberdade com indisciplina, pois nunca defendeu a indisciplina e o caos nem desprezou as regras, mas defendia que as regras devessem ser construídas por todos, na escola. Da mesma forma que a autoridade, que deveria ser exercida por alguém a quem democraticamente se atribuiu tal função.

Dewey (2011; 2010) também ficou conhecido por incorporar a ciência no processo educacional, procedendo como um cientista procede diante de um problema: elaborar hipótese, levantar ideias e confirmá-las ou não, na prática, o que fazia através do processo reflexivo antes referido. Defendia que o professor deve compreender e esclarecer aos alunos que os conhecimentos são transitórios, mas dizia que isso só é possível dentro de uma vivência democrática no campo científico, que permite e até espera que os conhecimentos

sejam contestados pelos estudantes. Também entendia que havia necessidade da presença do Estado nas políticas sociais, razão pela qual chegou a ser "acusado" de marxista, embora não acreditasse na solução proposta pelo comunismo, pois defendia necessária mais liberdade para se chegar à democracia. Por essa razão, certamente hoje seria um crítico no neoliberalismo.

Dewey (2011; 2010) pregava que a escola não é instrumento de adequação das pessoas à sociedade, ao mundo existente, mas sim que essa deveria trazer uma perspectiva de mudança social.

Hanna Arendt (2011; 2010; 2002), por sua vez, não entendia a educação como parte integrante da filosofia, diferente de outros autores da educação. Para ela, a educação não era o foco, pois mais lhe interessava compreender o que os aspectos do mundo atingiam e influenciavam na educação. Exatamente por isso, escreveu sobre a crise na educação, pois não lhe interessavam os processos pedagógicos, mas sim o 'pensar sem corrimão'. Ela afirmava que os adultos tinham a obrigação de conduzir as crianças no conhecimento do mundo e não entendia a crise na educação como um desastre, mas como um momento crucial de pensamento, de ruptura com o senso comum, pois a significação comum entra em crise (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

A autora afirmava que tendemos a tratar a crise na educação sempre relacionada às questões internas e nunca às externas. Porém, ela questionava nesse sentido, por exemplo, como explicaríamos a crise nos países desenvolvidos? Para ela, aquilo que vivemos no mundo externo, no campo político, atinge o âmbito interno, privado, das famílias, e também atinge a educação (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

A estudiosa trabalhou dois conceitos fundamentais em seus estudos e o primeiro deles é o da natalidade, compreendida como um nascer do sujeito para o mundo. Segundo esse entendimento, quando o ser humano nasce para o mundo ele também nasce para a vida, pois nasce para uma dimensão que diz respeito a um conjunto de realizações humanas para as quais ele precisa ser iniciado. Existe um mundo já construído e que precede o nascimento do ser humano. Nós nascemos num mundo que já existe e aprendemos a compartilhar experiências com aqueles que nos precederam e também com os que vão nos suceder nesse mundo. É essa a profundidade da dimensão humana: para trás e para frente e a educação tem a ver, tem relação com a inserção do sujeito humano neste mundo (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

Arendt defendia que nenhuma educação é capaz de preparar para o futuro, pois não sabemos o que virá amanhã e também afirmava que temos que educar com liberdade, no sentido de que os jovens, os estudantes, criem um futuro novo inexistente e que nós, adultos e

professores, sequer conhecíamos antes deles. Segundo ela, isso é a liberdade (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

O professor deve fazer essa ligação entre o passado e o futuro, porque ele irá apresentar a prática cultural criada pela humanidade anteriormente e vai permitir que o aluno consiga conectá-la ao futuro. Por isso a educação é conservadora para ela, pois tem esse compromisso com o mundo e também tem a finalidade de proteger o aluno desse mundo.

Há, assim, um aparente paradoxo na sua ideia, consistente na lógica de conservar para que algo novo possa surgir.

Em seus textos, há uma separação entre política e educação, pois compreende a política como a invenção grega de tomar para os cidadãos a gestão das cidades, pressupondo a igualdade entre esses cidadãos, enquanto na educação não há igualdade, pois alunos e professores assumem locais sociais distintos, sendo os professores responsáveis pelos alunos na sua aprendizagem (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

Dessa forma, faz uma crítica aos pressupostos da escola nova, pois compreende que o papel do professor é contagiar aos alunos com o amor ao mundo e isso é difícil, senão impossível, num mundo onde nos sentimos mal porque não temos relação de pertencimento, porque não nos sentimos integrantes dele.

Para a autora, o amor é entendido como a compreensão do mundo. Há fragmentos do mundo que merecem ser preservados e isso é responsabilidade do professor: mostrar como o mundo é e não como "deveria ser". E justamente ele não deve fazer isso de mostrar como "deveria ser", pois, se assim o fizesse, limitaria os alunos e roubaria a chance de que os jovens criem um novo mundo (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

Ela defende que o professor respeita aos seus alunos exatamente quando os ensina acerca das coisas do mundo.

A estudiosa não aceita que é só a prática "pura" que leva à compreensão, embora não afirme que não se possa aprender pela prática. Todavia, não admite que só se aprenda pela prática, pois a recusa da autoridade do professor é desastrosa, na medida em que tira dos alunos a possibilidade de saber das coisas do mundo, que são anteriores a eles (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

Ela defende a ideia de que a persuasão é convencimento e de que a autoridade pressupõe lugares e papeis distintos entre alunos e professores. Segundo ela, é só convivendo com quem tem coragem para fazer julgamentos que se vai aprender a fazer julgamentos e não apenas repetindo pré-julgamentos feitos, atualmente, por exemplo, pela mídia eletrônica e virtual (ARENDT, 2011; 2010; 2002).

Também defende a tradição como guia das atitudes, no sentido de trazer o passado para contar uma história da humanidade e, assim, contribuir para a tomada de decisões futuras.

Os estudos dessa autora inspiram a pensar as questões curriculares, pois, via de regra, vivemos tentando "salvar o mundo", mas não podemos confundir sentido com finalidade. Nesse caso, sentido como compreensão e finalidade como utilidade. Isso ocorre, pois nem sempre a educação terá finalidade, embora os conteúdos ensinados devem sempre ter sentido, pois isso sim é fundamental.

3 Da performatividade presente na educação brasileira

Para este momento, como já adiantado na introdução, pensamos ser fundamental, valendo-nos das indispensáveis contribuições de Ball (2005 e 2002), estabelecer o marco teórico do que compreendemos como performatividade, bem como destacar onde vislumbramos a sua incidência marcante, hoje, na educação no Brasil.

De pronto, cabe destacar que Ball (2002) já manifestava preocupação com as reformas na educação, mas não sob o aspecto objetivo de tais reformas, porém, com as subjetividades dessas, que atingiam seus principais sujeitos: professores e alunos. Segundo o estudioso, tal alteração é tão significativa que chega até mesmo a modificar e subverter o entendimento que o professor tem de si próprio, enquanto profissional, na sua função docente. Para ele, a performatividade é classificada como uma das três tecnologias políticas da reforma educacional, entre as quais também estão o mercado e a capacidade de gestão (BALL, 2002).

De acordo com seu entendimento (BALL, 2002, p.4):

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

E ainda, para o mesmo autor, essa performatividade será alcançada a partir da observância da seguinte fórmula (BALL, 2005, p.544):

> A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em

> termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de "controle do contexto", está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de "autonomia" econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade "autônoma" desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. [grifo nosso]

Para o sociólogo, já desde o ano de 2002 e, compreendemos nós que ainda atualmente, (2002, p. 10):

> Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência.

O autor destaca, também, o aspecto perverso da performatividade atuando nas subjetividades dos sujeitos, notadamente na dos professores que já não mais reconhecem seu papel e/ou função no processo de ensino/aprendizagem gerando aquilo que Ball reconhece como o próprio processo de extinção do profissionalismo docente (BALL, 2005).

Segundo o autor (BALL, 2005, p. 541):

> Basta de autocrítica e confissões; quero argumentar que o profissionalismo está chegando ao fim, está sendo desalojado de sua "existência precária e resplandecente". Está em curso uma mudança profunda em algumas das "múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática" (Dillabough, 1999, p.390). Essa mudança é tão profunda que, no regime do "pós-Estado de Bem-Estar", o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro. Por enquanto, deixarei que outros ofereçam um relato mais otimista sobre as possibilidades de reconstrução neste novo mundo (Gold et al., 2003; Moore et al.,2002; Stronach, 2002). Quero aqui assumir a posição de que narrativas de esperança e a ontologia do "ainda não" (Jonas, 1974), de possibilidades, são recursos para desviar a atenção do imediatismo e do "real" de aflição e tormenta. A minha é uma narrativa de desespero, de perda, dor e traição, embora não precise necessariamente ser lida como uma história de glória arranhada – e mais como um conto de fadas a respeito da luta em favor do menor dos males. [grifos nossos]

Não que desejemos ser catastróficas, mas, de fato, o encontro com suas palavras foi impactante, em especial quando já se percebe, ao longo de alguns anos, conforme antes referido, o enfraquecimento da carreira docente no magistério superior e, mais recentemente, a categorização dos professores, inclusive no tocante à progressão funcional, baseada exclusivamente em índices numéricos de desempenho o que, inevitavelmente, nos remete e faz refletir acerca das conclusões encontradas nos importantes estudos desse estudioso.

No nível do senso comum, já há algum tempo se afirma que as Universidades públicas serão gerenciadas, dirigidas por gestores, administradores, tais quais empresas, seguindo a lógica do mercado e que os docentes, cuja tendência desde já é a uniformização de condutas e procedimentos, serão meras peças a serem facilmente substituídas na medida em que não corresponderem aos índices de desempenho desejados pela "empresa".

Infelizmente, ao que tudo indica, parece ser mesmo este o rumo que estamos percorrendo.

Quando deixamos de considerar as individualidades dos professores e de valorizar suas práticas docentes locais, tendendo a padronizar a ação docente é possível compreender o quanto de prejuízo estamos trazendo para o processo pedagógico como um todo, desprezando a riqueza da experiência docente, individualmente considerada.

Nesse sentido, Ball destaca o aspecto prejudicial da performatividade, afirmando que (2005, p. 543):

> Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais "falar por si mesmos" em debates públicos "sobre" sua prática (em vez de "pela" ou "na" educação).

E quando se refere às tecnologias políticas da reforma da educação, observadas em suas pesquisas, esse importante sociólogo da educação ressalta que (BALL, 2002, p.4):

> [...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas <u>também mecanismos para "reformar" professores e para mudar o que significa ser professor</u>. [grifo nosso]

Portanto, resta claro, de seu entendimento, que o uso da performatividade como fator de regulação altera a própria concepção do "ser professor".

Ainda, Ball refere que (BALL, 2002, p. 9):

> O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controle empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos; um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional

> comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa[1].

Segundo ele (2002, p.12):

> Decididamente, essas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipe, de grupo e comunais complexas (a comunidade acadêmica, a escola, o departamento de disciplina, a Universidade). É importante reconhecer até que ponto essas atividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são influenciadas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isso surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interação de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isto torna-se, de fato, muito obscura[2].

E prossegue concluindo o estudioso que: (BALL, 2005, p.547):

> Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente. Esse refazer pode melhorar e fortalecer alguns, mas tem de ser comparado com o potencial de "inautenticidade" (a seguir). Há "a possibilidade de um eu triunfante". Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um "envolvimento apaixonado na medida certa" no que diz respeito à excelência, a atingir o "máximo desempenho", a ser o "melhor", a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial (tudo isso parte do leque performativo do sistema educacional do Reino Unido). Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela.

[1] O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos; um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa.

[2] Decididamente, essas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipa, de grupo e comunais complexas (a comunidade académica, a escola, o departamento de disciplina, a Universidade). É importante reconhecer até que ponto essas actividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são inflectidas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isso surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interacção de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isto torna-se, de facto, muito obscura.

Portanto, segundo seu entendimento, essa lógica mercadológica que vem norteando as reformas educacionais na Inglaterra nas últimas três décadas e que, no nosso entendimento, é a mesma que observamos atualmente no Brasil leva os professores a serem reconstruídos como técnicos e não profissionais capazes de julgamentos críticos e reflexivos, resumindo-se o ato de ensinar a apenas a aquisição, pelos alunos, de um conjunto de competências previamente definidas no currículo. A combinação entre as tecnologias da reforma educacional, em especial a performatividade e o gerencialismo, atingem profundamente a prática de ensino e a própria subjetividade do professor, alterando a vida na sala de aulas, de forma que a própria conduta do professor é alterada e reformulada, de acordo e a fim de atender às demandas externas (BALL, 2005).

Segundo Ball, há um aspecto negativo, relacionado à incerteza gerada nos professores, a partir desse sistema de avaliação por *performance* (2005, p.549):

> No entanto, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar- se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós.

Ademais, "além da fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser "um bom professor", existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a "pior escola" e "professores que deixam a desejar" (BALL, 2005, p.551).

Por outro lado, em que pese o nefasto quadro até então desenhado, o autor nos apresenta uma nova categoria de professores, a qual nomina "professores autênticos", identificada após as reformas educacionais que observou no Reino Unido, que caracteriza como (BALL, 2005, p.558, *sic*.):

> Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis. Esse campo fornece uma base para reflexão, diálogo e debate. Não lhes diz o que fazer. Dá-lhes uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos. Agem dentro de um conjunto de confusões e dilemas situados – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a

> ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as conseqüências.

Portanto, infere-se que por mais nociva que seja a lógica de mercado que hoje permeia nosso sistema educacional através da performatividade, ainda há alternativas viáveis aos professores criativos, atentos e, principalmente, cientes deste sistema vigente, a fim de que usem o espaço da sala de aulas para reflexão e crítica.

Logo, esse autor, sociólogo da educação e que sustenta nosso estudo neste texto, por mais descrente que se faça quanto ao profissionalismo docente, chegando a afirmar sua extinção, também nos apresenta esperanças e uma forma potente de resistência quando indica, através dos dados apresentados em suas respeitáveis e consistentes pesquisas, desenvolvidas pelo menos nas últimas duas décadas, que as práticas docentes desses "professores autênticos" são importantes espaços reais de resistência aos discursos e práticas de performatividade dominantes (BALL, 2005).

Nesse sentido, quanto à relevância de dar destaque às práticas desses professores autênticos nas pesquisas em educação, reforça (BALL, 2005, p.559):

> A tarefa do pesquisador e do analista dentro desse quadro é recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar fora desses discursos. Uma tarefa como essa deixa claro que a mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável. [grifos nossos]

Assim, tal como ele, acreditamos que por mais complexo e difícil que seja o quadro apresentado hoje, há alternativas viáveis e práticas docentes dignas e relevantes, as quais merecem destaque e visibilidade, através das pesquisas em educação no campo do currículo, visando justamente a reforçar a importância do profissionalismo docente no ensino superior.

Passando nossa análise, agora, às contribuições trazidas por Biesta (2013), em síntese, destacamos a discussão acerca do humanismo, questionando e apontando como problema desse humanismo o fato de que ele propõe uma 'norma de humanidade', ou daquilo que significa ser humano e ao fazer isso o humanismo "exclui todos aqueles que não vivem ou não são capazes de viver de acordo com esta norma" (HONIG, 1993; *apud* BIESTA, 2013, p.22). Segundo o autor, "o humanismo é incapaz de captar a unicidade de cada ser humano individual. Só consegue pensar em cada recém-chegado como exemplo de uma essência humana que já foi especificada e já é conhecida de antemão" (BIESTA, 2013, p.23).

O autor propõe uma reflexão questionando sobre como conseguimos explicar e/ou como entendemos o que houve no processo de INvolução humana que nos leve aos retrocessos que vemos hoje? Não seria exatamente o fato de termos querido uniformizar os sujeitos, desconsiderando as diferenças deles entre si, suas potencialidades criadoras e suas individualidades que nos levou a isso? Ele afirma que não houve um trabalho para o convívio com a diferença, o qual deveria ter sido contemplado na elaboração da ideia de 'humanidade única' (BIESTA, 2013).

Essa lógica da 'humanidade única' que o autor discute no texto é presente, ainda hoje, nos processos de normalização das políticas de inclusão, o que ocorre exatamente pela busca incessante deste sujeito ideal e único, mas que bem sabemos: não existe!

Perceber isso nos faz refletir de forma imperativa sobre as verdades absolutas que assumimos, em especial no processo educativo, quando devemos compreender que o que importa, de fato, é que todas as verdades científicas são históricas, datadas e que, assim, não só podem como devem ser contestadas.

A mesma lógica perversa da 'humanidade única' também é observada nos projetos políticos pedagógicos das escolas, quando tentam engessar as condutas dos alunos formados naquele espaço.

O autor nos chama a atenção e nos faz lembrar que qualquer projeto coletivo acontece a partir de individualidades, mas não pode acontecer a partir de individualismos. A partir da teoria de Foucault (1973) o autor reafirma que somos fontes do conhecimento que produzimos, mas também somos formados por esse conhecimento que criamos. Assim, somos sujeito e objeto desse conhecimento, porque o sujeito não é anterior ao conhecimento, mas produzido por este conhecimento (BIESTA, 2013).

Porém, as construções de cada sujeito são singulares e únicas. Foucault (1973) não pergunta quem eu sou como sujeito, mas quais foram as condições de possibilidade que me geraram como o sujeito que eu estou sendo.

Logo, o autor leciona que não devemos aceitar, no processo educacional, um modelo de sujeito fixo, único e cristalizado, mas que o importante seria considerarmos como este sujeito em formação vai se tornar presença no atual mundo em que vive/viverá. Ele propõe a superação do humanismo, através de uma nova perspectiva que vá compreender o sujeito como um processo, como um movimento (BIESTA, 2013).

Não significa, todavia, que ao abandonar o modelo de sujeito buscado pela educação e criado pelo neoliberalismo, não desejemos um sujeito crítico, autônomo e reflexivo, que saiba tomar decisões. Sim, devemos desejar a tudo isso, mas, fundamentalmente, temos que

considerar as individualidades dos sujeitos nesse processo educacional, sejam eles alunos e/ou professores.

Ademais, quando o autor (BIESTA, 2013) trata do que nomina novo modelo para a aprendizagem e faz um paralelo entre o modelo econômico e o modelo profissional, que fizeram com que nesse novo modelo a educação seja entendida como mercadoria, o aprendente como consumidor e o professor como mero fornecedor e/ou gestor ele faz a crítica a essa lógica, pois, no seu entendimento, nas transações econômicas os clientes conhecem suas necessidades, sabem o que desejam. Porém, na educação, nem todos os aprendizes e/ou seus pais sabem o que desejam da escola para a qual enviaram seus filhos. Essa lógica não é alterada para os alunos adultos, os quais, muitas vezes buscam a educação para descobrir o que de fato desejam e/ou necessitam. Biesta (2013) ressalta que os papeis do aprendente e do profissional da educação são muito mal compreendidos nesse novo modelo de aprendizagem, pois tal modelo esquece e desconsidera que uma das principais razões de engajamento na educação é exatamente descobrir o que realmente se deseja e/ou se precisa.

Assim, ele afirma que é preciso pensar em uma nova linguagem para a educação que justamente sirva de alternativa para essa atual linguagem da aprendizagem. Essa nova proposta está fundada em três pilares: confiança, violência e responsabilidade (BIESTA, 2013).

Segundo seu entendimento (BIESTA, 2013), temos que pensar que a relação educacional é sempre uma relação que pressupõe risco: o de não aprender nada do que se queria; o de aprender coisas que sequer se imaginara aprender; o de aprender algo que se preferia não ter aprendido.

Nisso está a confiança como modelo constituinte da relação educacional, porque não se sabe e nem se pode saber o que virá dessa relação (BIESTA, 2013).

No tocante à violência, o autor afirma que “educação é uma forma de violência, uma vez que interfere na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis” (BIESTA, 2013, p.49). Ele ressalta, nesse sentido, que como educadores sempre estamos interferindo na vida dos nossos alunos e que essa interferência tem impacto profundo, transformador e perturbador, estando muito longe de ser ‘agradável e fácil’(BIESTA, 2013).

Por fim, no tangente à responsabilidade ele leciona que: “ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (BIESTA, 2013, p.51).

No mesmo sentido:

> A responsabilidade, como argumentei, não diz respeito ao que já conhecemos. A responsabilidade exclui e contradiz o cálculo. É precisamente por essa razão que a responsabilidade está relacionada com a comunidade daqueles que não têm nada em comum. É, em última análise, essa comunidade que torna possível nosso "segundo nascimento", nossa vinda ao mundo como seres individuais e únicos. Tal como nosso primeiro nascimento físico, não é necessariamente uma experiência agradável. Pode ser difícil e doloroso vir ao mundo, assumir a responsabilidade que nos aguarda, expor-nos ao que é outro e diferente. Entretanto, é isso o que nos torna únicos e, em certo sentido, humanos (BIESTA, 2013, p.100).

Quando o autor reforça que "É na e pela maneira como respondemos ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho e diferente de nós – e responder significa ser responsivo e assumir responsabilidade – que vimos ao mundo como seres únicos e singulares" (BIESTA, 2013, p.99) é que questionamos se não estamos nós todos professores declinando da nossa responsabilidade como educadores nos espaços educacionais das nossas práticas.

Considerações finais

Sopesando o fato de se tratar este estudo de revisão teórica acerca de conceitos relevantes às pesquisas desenvolvidas pelas autoras em fase de doutoramento, não existem, pelo menos até o momento, conclusões que possam ser apontadas definitivamente.

Contudo, retomando as reflexões trazidas por Biesta (2013), em especial quando reforça que é tarefa e responsabilidade da educação "manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo" (BIESTA, 2013, p.128) é que nos questionamos o quanto são livres são nossos alunos?

Ainda, quando o mesmo autor declara que faz parte da responsabilidade da educação a "de criar e manter a existência de um "espaço mundano" por meio do qual novos inícios podem se tornar presença" (BIESTA, 2013, p. 142) perguntamos como poderíamos, de fato, criar este espaço?

E também na oportunidade em que o autor questiona: "De que tipos de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? (...) Quanta ação é realmente possível em nossas escolas?" (BIESTA, 2013, p. 181) pensamos e indagamos nós mesmas: Que tipo de democracia é esta ou que "currículo democrático" é este que temos nos nossos espaços de ensino-aprendizagem, onde desenvolvemos não só nossa prática docente como nossas pesquisas?

Embora todas as questões complexas e conceitos apresentados, acreditamos que Biesta (2013) nos traz uma utopia positiva, pois faz pensar que por mais que exista o controle, no sistema educacional vigente, como uma forma de determinar, conduzir e regular as ações humanas, nem sempre é isso que se verifica nos espaços acadêmicos, pois sempre há espaço para a subversão, ainda que em muitos casos ela precise acontecer nos corredores e não dentro das salas de aula.

Portanto, bem mais do que respostas prontas ou modelos para o exercício das nossas práticas pedagógicas, cremos que esse autor nos trouxe reflexões muito profundas, sobre esse processo e mesmo que tenha elucidado, às vezes de forma trágica, o modelo educacional-mercadológico ao qual estamos todos submetidos hoje, também possibilitou a abertura para criarmos e pensarmos espaços de resistência democrática na nossa ação docente visando a uma educação humanizadora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial os alunos e professores.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (p.221-247)

_____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEWEY, J.; WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FOUCAULT, M. **The order of things:** An archaeology of the human Science. New York: Vintage/Random House, 1973.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, V. 35, n. 126, set./dez. (p.539-564), 2005.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. Revista **Portuguesa de Educação**, 15(2), p. 03-13, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 12. ed. Petrópolis: Vozes, (Coleção Temas Sociais), 1999.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às teorias do currículo**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.