

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

MANAGERIALISM AND PERFORMATIVITY IN BRAZILIAN EDUCATION MANAGEMENT

Juliano Mota PARENTE²

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar os principais elementos que fundamentam o gerencialismo e a performatividade na gestão educacional brasileira e que instituem parâmetros regulatórios e a cultura do desempenho. A expansão da performatividade na educação brasileira, pautada na racionalidade financeira e na produtividade, introduz uma nova perspectiva no processo educacional, legitimando a competitividade e a padronização do ensino. O presente trabalho constitui-se num ensaio teórico que buscou sistematizar as principais características do gerencialismo e da performatividade e suas consequências na gestão da educação brasileira. A análise do tema nos permitiu concluir que o fluxo performático que vem se estabelecendo na educação brasileira, tem modificado a concepção de educação, na medida em que exige do professor um alto grau de produtividade e de responsabilização no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Performatividade. Gerencialismo.

ABSTRACT: The objective of this article is to identify the main elements that underpin managerialism and performativity in Brazilian educational management, instituting regulatory parameters and performance culture. The expansion of performativity in Brazilian education, based on financial rationality and productivity, introduces a new perspective in the educational process, legitimizing the competitiveness and standardization of education. The present work constitutes a theoretical essay that sought to systematize the main characteristics of managerialism and performativity and its consequences in the management of Brazilian education. The analysis of the theme allowed us to conclude that the performative flow that has been established in Brazilian education has modified the conception of education insofar as it demands from the teacher a high degree of productivity and accountability in the educational process.

KEYWORDS: Education. Performativity. Managerialism.

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas à Política e à Gestão da Educação brasileira, especialmente nas duas últimas décadas, têm sido ampliadas visando à reformulação organizacional das instituições escolares, relacionadas ao modo de pensar e fazer educação na atualidade, acompanhando as constantes transformações da sociedade. “A autonomia da escola e a democratização de sua gestão demandam sua (re)construção teórico-prática, o que se constitui uma reinvenção da educação” (WITTMANN, 2000, p. 88).

¹ O artigo apresenta resultados parciais da Tese de Doutorado do autor: Parente (2016).

² Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestre em Educação (UNISAL) e Doutor em Educação (UNESP/Presidente Prudente). Endereço eletrônico: julianomparente@gmail.com

O crescimento estrutural e populacional das cidades, o desenvolvimento das tecnologias, a incorporação de novas propostas pedagógicas nas escolas promovendo uma reformulação nos processo de ensino e aprendizagem, são alguns dos aspectos que evidenciaram a necessidade de uma reformulação educacional em nível nacional, corroborando com a tendência de tornar a escola um espaço mais significativo na formação do cidadão para a vida em sociedade e para o trabalho.

Entretanto, a necessidade premente de reformulação do ambiente escolar, tratando de questões tão complexas como formação de professores, metodologias de aprendizagem, material pedagógico, desencadeou um processo de mudanças na escola, onde já não bastava reformar o que já existia, era necessário recriar, reinventar novas práticas que fossem mais adequadas à nova realidade vigente. Este processo impactou na organização da escola, favorecendo o desenvolvimento de políticas performáticas, como um mecanismo de monitoramento da ação educacional produzida na escola.

O objetivo deste artigo é identificar os principais elementos que fundamentam o gerencialismo e a performatividade na gestão educacional brasileira e que instituem parâmetros regulatórios e a cultura do desempenho.

O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A inserção dos preceitos gerencialistas na gestão pública brasileira tem se efetivado por meio de políticas públicas centradas no racionalismo e na produtividade. Assim como em outros países, a adoção dessas medidas baseia-se nos princípios de mercado, influenciando as relações público/privadas e o modo de organização do Estado que deixa de ser provedor para assumir uma postura de regulador.

Relacionado à crise na administração pública e a Reforma do Estado, o termo gerencialismo começou a ser usado na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1980, nos governos de Magareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente, como uma forma de criar estratégias que estimulassem o desenvolvimento econômico em meio à crise que se instalava nas duas nações, incentivando o progresso e a competitividade no cenário internacional (PAULA, 2005).

Este período do governo de Margareth Thatcher (1979-1992), marcado por transformações culturais e políticas, é caracterizado por impulsionar um processo de reformulação administrativa na Grã-Bretanha, ou, como denomina Newman e Clarke (2012, p. 354), institui um “estado gerencial”³, com o objetivo de “liberar as forças do mercado do controle do estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado”.

³ Segundo os autores, este mesmo processo se desencadeou nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan, inspirado no modelo de gestão pública de Pinochet, no Chile, em 1970.

Para alguns autores (NEWMAN; CLARKE, 2012; HOOD, 2000; SIMKINS, 2000), que analisam o surgimento e a expansão de modelos de gestão pública embasados no gerencialismo, ou como era mais comumente chamado “Nova Gestão Pública” (NGP) em todo o mundo, houve um impacto profundo na economia mundial, influenciando na governabilidade dos países, desencadeando processos de globalização e programas de reforma política, promulgados por órgãos transnacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de *desenvolvimento* ou *subdesenvolvimento* de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355-356)

Segundo Newman e Clarke, fica claro como o gerencialismo foi impregnado na gestão pública, intimamente relacionado ao processo de globalização, abrindo precedentes para a livre transferência entre países de modelos e programas pré-estabelecidos (pacotes prontos). Ao mesmo tempo, é notória a influência dos preceitos gerencialistas nas políticas públicas, alicerçados na racionalização e na produtividade, como forma de estabelecer parâmetros mercadológicos implantados na administração pública.

De acordo com Hoggett (1996, p. 12), o gerencialismo se instalou na Europa a partir de três estratégias básicas que o fundamentavam: a inserção de modelos de gestão baseados na competitividade, a descentralização das operações como mecanismo de centralidade de gestão e o desenvolvimento de técnicas de gestão embasadas em avaliação de desempenho. Como podemos verificar, a essência do gerencialismo se configura por meio da aproximação dos elementos comuns do setor privado, que ao serem aplicados no setor público promovem uma inversão de valores, descaracterizando o papel do Estado.

Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente [...] Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 358).

A partir desta perspectiva, os autores estabelecem uma distinção entre os termos gerencialismo e gerencialização.

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 [...] A gerencialização é um processo de *estabelecimento de autoridade gerencial* sobre recursos corporativos (materiais, hu-

manos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa. (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 359)

O gerencialismo, como ideologia, se materializa como um processo de inculcação e subjugação, introduzindo na administração pública discursos e proposições que acentuam a necessidade de mudanças estrutural e ideológica, enfatizando a autoridade e a liderança como prerrogativas essenciais para a eficiência organizacional. O gerencialismo se configura de diferentes formas⁴, em diversos contextos, por vezes até conflitantes, produzindo um “campo complexo e mutante de conhecimento gerencial” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359). A gerencialização é a aplicação prática da ideologia gerencialista, ou seja, é um processo que desenvolve formas de “gerir”, estratégias gerenciais e mecanismos de gestão.

Segundo Newman e Clarke (2012, p. 360), “O indicador mais evidente do impacto do gerencialismo sobre os serviços públicos foi o rápido crescimento no número de pessoas que estão empregadas como *gestores*”. A preocupação do governo em produzir postos de trabalho e funções administrativas que tenham como principal objetivo gerir uma determinada área pode ser um indicador que demonstre uma tendência à generalização, em detrimento da especialização, além de estimular a hierarquização vertical e, conseqüentemente, a ampliação da estrutura administrativa do Estado.

Chanlat (2002, p. 2), professor da Universidade Paris IX define gerencialismo como um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”. O autor complementa que o gerencialismo se manifesta de diversas formas, destacando que a sua ascensão ocorreu num contexto de desmoronamento do modelo socialista, expansão das empresas privadas como modelo de organização eficiente e do mercado como regulador de trocas. Estes fatos impulsionaram o fortalecimento do gerencialismo, que passou a influenciar a esfera governamental, provocando cortes orçamentários nas verbas públicas, privatização das empresas estatais e a implantação de programas de modernização dos serviços públicos.

A adoção destas políticas gerencialistas é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países. Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵ realizou um Fórum de Alto Nível, com o objetivo de discutir estratégias de fortalecimento econômico para os países que fazem parte da instituição, bem como o planejamento

⁴ Os autores identificaram no Reino Unido na década de 1980 a 1990, três formas de gestão: os gestores reais, híbridos e a consciência gerencial dispersa.

⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi fundada em 1961 com o objetivo de criar estratégias de desenvolvimento econômico e social dos 34 países membro. Também conhecida como “Grupo dos Ricos”, a instituição congrega 31 países que juntos somam mais da metade de toda a riqueza do mundo. Informações disponíveis em: <http://www.oecd.org/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

de ações de ajuda aos países em desenvolvimento. O documento estabelece metas baseadas na eficácia e na gestão centrada nos resultados. Um dos itens do relatório discute formas de “Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados” (PARIS, 2005, p. 10).

O professor Patrick Fitzsimons, da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia, escreveu um artigo, em 1999, intitulado *Managerialism and Education*⁶, no qual ele faz uma análise do contexto do gerencialismo na gestão pública mundial, verificando as implicações da sua incorporação no âmbito da educação.

O autor reafirma que a sociedade ocidental contemporânea incorporou, a partir da década de 1990, um novo modo de governança (gerencialismo), que ele chama de “Nova Gestão Pública”, por meio da qual se legitimaram estratégias de reestruturação do Estado, das instituições de ensino e até das políticas públicas. Neste sentido, o autor esclarece que gerencialismo pode ser concebido como “uma forma de raciocínio instrumental, onde, no interesse da eficiência, o valor não é inerente à atividade em si” (FITZSIMONS, 1999, p. 2)

Outro autor que aborda esta temática é Enteman (1993 *apud* FITZSIMONS, 1999, p. 3) que define gerencialismo como

[...] uma ideologia internacional sobre a qual repousa a ordem econômica, social e política das avançadas sociedades industrializadas e da qual surge a noção empobrecida que as sociedades são equivalentes à soma das operações realizadas pelas administrações das organizações.

A definição traz com clareza a forte conotação econômica que prevalece no âmbito das estratégias adotadas pelos países desenvolvidos no que se refere à gestão das organizações. Esta concepção, que tem sido estendida para a gestão pública, carrega uma visão limitada na medida em que concentra sua atuação numa perspectiva racional e mecanicista, características impregnadas pelo gerencialismo.

É neste contexto que o gerencialismo se insere na gestão pública brasileira, influenciado pelas tendências internacionais e pelas práticas gestoras que vêm sendo incorporadas nos serviços públicos dos países europeus e norte-americanos. Os autores que têm discutido esta temática no Brasil (HYPOLITO, 2011; SHIROMA, 2003; PAULA, 2005) investigam quais os seus aspectos centrais e os impactos da cultura do gerencialismo na educação brasileira.

A adoção de modelos gerenciais baseados na privatização justifica-se como uma alternativa para melhorar a qualidade da gestão pública, modernizando os seus processos, espelhando-se no modelo de gestão utilizado nas organizações privadas.

⁶ Gerencialismo e Educação.

Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos para garantia do sucesso escolar, tendo influência direta nos projetos políticos dos governos da região. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 90)

Entretanto, há um equívoco nesta lógica, no sentido de achar que a gestão das organizações privadas possa ser utilizada como referência, como modelo de excelência, e, desta forma, ser apropriada pela gestão pública. Há indícios que demonstram como as organizações privadas passam por um período de crise, e, conseqüentemente, os seus modelos gerenciais também estão defasados. Não obstante, o que se impõe hoje nas escolas públicas brasileiras é a necessidade de apresentar resultados de eficiência e eficácia a todo custo (modelo taylorista), sob pena de sofrer sanções tais como diminuição de investimentos ou desvalorização, assim como ocorre nas organizações privadas.

Contraditoriamente, o que se observa na gestão da educação brasileira é uma falta de investimentos financeiros acarretando uma situação crítica com relação às condições de ensino das escolas públicas brasileiras. Além do aporte financeiro aplicado à educação ser insuficiente, os mecanismos de controle dos recursos aplicados são frágeis, dando margem ao mau uso do dinheiro público e à aplicação inadequada e ineficiente dos recursos disponíveis (BROOKE, 2006).

A lógica dos modelos de gestão utilizados no Brasil é a de exigir dos sistemas de ensino e das escolas a racionalização da educação, ou seja, eficácia nos resultados com o mínimo de recursos possível. A escola passa a ser responsável pela qualidade da educação, por meio do trabalho dos gestores e dos professores, que devem buscar os melhores resultados que serão medidos através da avaliação de desempenho dos alunos. A crítica dos profissionais da educação a esta lógica fundamenta-se no fato de que “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (BROOKE, 2006, p. 399).

Hypolito (2011) aponta duas conseqüências da utilização dos modelos gerenciais na administração pública, que influenciaram a organização da escola, quais sejam a implementação de políticas de avaliação⁷ em larga escala e as parcerias público-privadas⁸, que modificaram as relações entre o Poder Público e a sociedade.

⁷ Para Hypolito (2011), os atuais indicadores educacionais têm apresentado baixos índices, o que demonstra que as políticas adotadas para melhorar a aprendizagem do aluno e a qualidade da educação, objetivando reverter esta situação, não estão sendo efetivas.

⁸ O governo federal tem adotado uma política de parceria com a iniciativa privada no sentido de transferência de recursos públicos para instituições privadas. Um exemplo disso é o PROUNI que possibilita o acesso ao ensino superior para alunos carentes por meio de bolsas em instituições particulares de ensino. Informações do PROUNI disponíveis em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Da mesma forma que a privatização tencionou as relações no âmbito escolar e entre as esferas do Poder Público, o gerencialismo impõe uma cultura de competitividade, representada por uma relação de poder e por indicadores estatísticos que se propõem a medir a qualidade da educação por meio de processos avaliativos (IDEB, Prova Brasil, ENEM). Esta condição de expansão do gerencialismo substitui o profissionalismo, que tem um caráter moral e ético, pela performatividade, desenvolvida por uma cultura de produção e desempenho, mais de acordo com a lógica empresarial.

Este é o cenário atual das escolas brasileiras, no qual o gerencialismo se encarregou de impregnar a função social da escola de um novo sentido, e, consequentemente, modificou o trabalho do professor. Associada às políticas gerencialistas implementadas nas escolas públicas brasileiras, a performatividade ganha espaço numa sociedade meritocrática que valoriza excessivamente o desempenho relacionado ao resultado obtido no processo educacional.

A DISSEMINAÇÃO DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A performatividade é um fenômeno que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, disseminada por meio de um conjunto de fatores relacionados aos modelos de gestão baseados no gerencialismo, tendo como aspectos centrais o controle e a regulação medidos por meio do desempenho profissional individual ou coletivo. Alguns autores têm questionado em seus trabalhos a tendência performática no âmbito da educação brasileira (MOREIRA, 2009; ESQUINSANI, 2010; LOPES; LÓPES, 2010), buscando elementos que auxiliem na compreensão dos fatores que desencadearam processos performáticos na organização da educação e na reformulação de suas concepções e abordagens.

Em suas pesquisas, o professor inglês Stephen Ball (2002, 2004, 2010) chama a atenção para os efeitos nocivos da performatividade no trabalho docente, identificando-a como um dos aspectos centrais na reforma da educação, juntamente com o mercado e a capacidade de gestão. O autor complementa que estes três elementos chave “assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes no processo de reforma” (BALL, 2002, p. 4). Dessa forma, a performatividade vem se solidificando na medida em que incorpora aspectos da privatização, da mercantilização, da transformação do papel do Estado, da globalização e da expansão do capitalismo.

Ball (2002, p. 4), conceitua performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. Este conceito nos remete a uma perspectiva de amplitude, que se materializa por meio de ações controladoras e regulatórias,

advindas de um modelo centralizador que estimula a competitividade no âmbito da educação, criando uma sociedade performática pautada na produção e no desempenho de resultados estatísticos.

Esta política controladora e regulatória institui-se em todas as instâncias, seja nos órgãos centrais de gestão, nos órgãos locais e mesmo dentro da escola. “A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora” (BALL, 2010, p. 40).

Moreira (2009) aponta para a perversidade da cultura performática, intensificando esforços no sentido de atingir as metas, atender as demandas crescentes, em meio à ampliação das jornadas de trabalho estressantes e pressões por cumprimento de prazos, gerando assim, um desgaste emocional e físico constantes.

Concomitante a este aumento das atribuições dos profissionais da educação básica, as políticas de avaliação põem a todo instante em cheque a competência do professor, vinculando-a aos resultados obtidos por meio de testes que, supostamente, avaliam a qualidade da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Dentre os índices que medem o desempenho de alunos e professores destacamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada sistema de ensino.

Dessa forma, o Poder Público mantém permanentemente o trabalho docente sob a mira de uma avaliação performática, privilegiando a racionalização do trabalho com ênfase nos resultados, ou como acentua Esquinsani (2010, p. 132) “o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente”, por meio da aferição de resultados.

A mesma autora afirma que a adoção de processos avaliativos em larga escala (Saeb, Prova Brasil, Enem), atuam como protagonistas numa concepção de avaliação padronizada que tem como objetivo contabilizar o rendimento dos alunos por meio de indicadores quantitativos.

Isso porque, ordinariamente, os dados apresentados por tais avaliações têm centrado o foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, nutrindo o debate com informações que podem ser analisadas por toda ordem de teorias e estatísticas. (ESQUINSANI, 2010, p. 132)

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, aplicadas aos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), também faz uma avaliação diagnóstica porém é aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo utilizado como forma de seleção das universidades públicas federais.

Esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios que forem adotados e da maneira com que eles forem analisados.

Neste contexto da cultura da performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle do Estado na atividade docente. Agrega-se à necessidade de registro das informações dos alunos, da escola e dos sistemas de ensino, um volume exacerbado de papéis (formulários, relatórios, fichas), que demandam um tempo excessivo para a sua confecção.

No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espço [...] é agora menos importante. A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparações com pares estão em primeiro plano (BALL, 2002, p. 9)

Isso revela uma cultura de competitividade, de individualismo e disputa de poder que cria um clima de instabilidade na escola. A busca pelo trabalho em conjunto e pela socialização do trabalho pedagógico fica comprometida por um ambiente de dúvidas e incertezas, que testam a todo o instante a capacidade de envolvimento do professor nas questões relativas à escola, gerando um desgaste muito grande. Há uma preocupação constante em maquiar as dificuldades e esconder os problemas, como se eles não fossem importantes no processo de reflexão que viabiliza a tomada de decisão e a resolução dos problemas inerentes a qualquer instituição educacional.

Contudo, a “cultura do desempenho” tem um efeito contrário, expondo os aspectos negativos e os erros cometidos pela escola, em detrimento dos acertos e coisas boas que tem acontecido, desconsiderando as condições objetivas que a escola e os professores necessitam para superar suas dificuldades e melhorar a sua atuação (SANTOS, 2004).

Esta cultura vem se perpetuando graças à expansão de um modelo de organização da educação pautado na análise e avaliação do rendimento dos professores e das unidades escolares. A postura adotada pelo Estado regulador se legitima pela adoção de políticas que estimulam a produção (tanto do professor como do aluno) como um modo de verificar se o desenvolvimento da escola foi satisfatório ou não.

Relacionado diretamente ao desempenho, a performatividade encontra ambiente propício para se desenvolver diante da ideologia do gerencialismo. Ela é caracterizada pelos modelos de avaliação da educação, do rendimento individual dos

professores, do desempenho das escolas e dos resultados de desempenho dos diretores na organização escolar.

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. (BALL, 2005, p. 544)

Os profissionais da educação se veem inseridos num contexto de performatividade, competição, cumprimento de metas, que parecem intangíveis, como se os indicadores numéricos fossem os únicos critérios que determinassem a qualidade da educação. Em alguns países como a Inglaterra, estão sendo adotadas políticas de remuneração dos professores baseada no desempenho dos alunos. O salário do professor varia dependendo do resultado dos testes realizados por seus alunos (DOLTON; GUTIERRES, 2011). É a lógica da avaliação quantitativa que se fortalece, em busca do aumento constante do número de alunos atendidos, em detrimento da qualidade da ação educacional que está sendo realizada.

Neste contexto a escola passa a ser alvo de auditorias externas, baseadas em modelos técnicos de avaliação, moldados para captar apenas informações baseadas em indicadores de desempenho.

[...] as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura. (SANTOS, 2004, p. 1.152)

Este olhar baseado em critérios técnicos só identifica os aspectos relacionados aos índices que podem ser medidos numericamente. Ocorre que muitas situações que ocorrem no âmbito escolar têm um caráter subjetivo, não podendo ser medido, e conseqüentemente, não são captados neste modelo avaliativo.

Esta visão tecnicista, baseada nos avaliações com enfoque performático, gera um resultado equivocado, que não mede efetivamente o que de bom vem ocorrendo na escola, mas apenas aquilo que pode ser transformado em número. Com isso, a escola, os diretores e os professores e até os alunos são avaliados por sua performatividade, ou seja, por sua capacidade de produção e pelos seus resultados, desde que possam ser transformados em indicadores numéricos.

Para Carnoy (2002), professor de Educação e de Economia da Universidade de Stanford, o processo de reforma da educação mundial está intimamente relacionado ao fenômeno da “mundialização”, que se fundamenta no fortalecimento das

instituições transnacionais que utilizam mecanismos para ocupar os espaços da economia nacional e do Estado. Ao analisar o impacto da mundialização nas estratégias de reforma da educação, o autor aponta três tipos de reações desencadeadas por elas: a necessidade de qualificação para atender as demandas de mercado, a redução de investimentos financeiros públicos e a adoção de políticas de equidade social.

Estas reações são um reflexo das transformações que vem ocorrendo nas instituições do setor público que modificam a relação do Estado com a sociedade, denominada por Ball (2004, p. 1106) de “acordo político do Pós-Estado da Providência” no qual o Estado deixa de cumprir o seu papel de provedor para adotar uma postura de regulador, abrindo precedente para a expansão do mercado externo e consolidação do processo de mundialização.

Ball (2002) esclarece que o fenômeno da reforma educacional, que se materializa através de políticas de ordem estrutural, mas que afetam diretamente o trabalho do professor se legitima a partir de um conjunto de medidas (pacotes prontos) embasadas em três elementos inter-relacionados e interdependentes: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Segundo o autor, estas novas tecnologias políticas são altamente atrativas e surgem num contexto de reformulação educacional, substituindo as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia (BALL, 2002).

De acordo com Viñao (2000, p. 2), que analisa as reformas dos sistemas educacionais e das instituições educativas na Espanha, a reforma da educação fracassou porque não levou em consideração “a existência e o peso de um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo”, desconsiderando o processo histórico de construção das práticas de ensino e aprendizagem.

Nos países da América Latina, segundo estudos de Gajardo (2000), o cenário educativo pós-reformas têm se mostrado mais favorável do que nas décadas anteriores. Contudo, os objetivos propostos e as diretrizes apontadas por meio das reflexões suscitadas no processo das reformas educacionais latino-americanas ainda estão longe de ser alcançadas, em grande medida porque não dependem somente de fatores educativos, são “problemas que transcendem à educação e ao ensino e têm mais a ver com as condições gerais em que se dão tais processos” (p. 50).

Para alguns autores que discutem esta temática (OLIVEIRA, 2003; GARCIA; ANADON, 2009), parece haver um consenso ao estabelecer uma relação entre a reforma da educação brasileira, por meio do desencadeamento de políticas públicas educacionais implementadas pós década de 1990, e a precarização das condições de trabalho docente ao longo deste mesmo período, nas escolas públicas brasileiras.

Para Oliveira (2003), é possível verificar nas reformas educacionais uma forte tendência à regulação de políticas educacionais por meio de medidas, tais como: a

centralidade da administração escolar, a vinculação aos financiamentos por quantidade de alunos, a criação do FUNDEF⁹, a ampliação de exames nacionais de avaliação tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos verificar que o fluxo performático que vem se estabelecendo na educação brasileira, especialmente nas últimas décadas, tem modificado a concepção de educação na medida em que exige do professor um alto grau de produtividade, comprometendo o desempenho de suas funções, que passam a ser medidas pela quantidade e não pela qualidade. “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações, competições” (BALL, 2002, p. 10).

A identidade do professor tem sido constantemente questionada, desrespeitada, desvalorizada, em função de uma cultura mercadológica que trata a educação com a mesma racionalidade das organizações empresariais. “As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender” (BALL, 2002, p. 19).

Neste contexto de políticas públicas que estimulam a aproximação entre o público e o privado, agravado pela necessidade de criar estratégias que auxiliem na resolução dos problemas da educação brasileira, os professores se vêem abandonados e desvalorizados, trabalhando em condições cada vez mais precárias, e o que é pior, sem uma perspectiva de melhora a curto prazo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: avaliação, política pública e educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi regulamentado pela Lei n. 9.424/1996. Posteriormente foi substituído pelo FUNDEB, regulamentado pela Lei n. 11.494/ 2007.

BALL, Stephen. 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.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: Congresso Internacional del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública, 7. ,2002, Lisboa. Anais... Lisboa: CLAD, 2002. p. 1-9.

DOLTON, Peter; GUTIERRES, Oscar D. *If You Pay Peanuts do You Get Monkeys? A Cross Country Comparison of Teacher Pay and Pupil Performance*. *Economic Policy*, v. 26, n. 65, p. 5-55, 2011. Disponível em: www.cepr.org/meets/wkcn/3/3537/papers/Dolton.pdf. Acesso em: 01 mar. 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010.

FITZSIMONS, Patrick. Managerialism and Education. *Encyclopedia of Philosophy of Education*, Stanford, p. 1-7, jul. 1999.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. PREAL - *Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe*, n. 15, jul. 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011.

HOGGETT, Paul. New modes of control in the public service. *Public Administration*, London, v. 74, n. 1, p. 9-32, 1996.

HOOD, Christopher. Paradoxes of public-sector managerialism, old public management and public service bargains. *International Public Management Journal*. London, v. 3, p. 1-22, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPES, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico, Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento. *Fórum de Alto Nível*. Paris: março de 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/dac/effectiveness/38604403.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35, 2003.

PARENTE, Juliano Mota. *Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo*. 2016. 134 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.145-1.157, set./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização e gerencialismo na educação. *Jornal do SINPEEN*, São Paulo, p. 1-7, 2003.

SIMKINS, Tim. Education reform and managerialism: comparing the experience of schools and colleges. *Jornal Education Policy*, London, v. 15, n. 3, p. 317-332, 2000.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas: sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Teias*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 1-25, jul./dez. 2000.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

Recebido em: 19/10/2016.

Aprovado em: 01/03/2018.