

EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: EFEITOS EM CURRÍCULOS, COTIDIANOS E SUBJETIVIDADES DOCENTES

EDUCATION, EVALUATION AND PERFORMATIVITY: EFFECTS ON CURRICULA, EVERYDAY DAY, AND TEACHER SUBJECTIVITY

EDUCACIÓN, EVALUACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: EFECTOS EN LOS CURRÍCULOS, LA COTIDIANA Y LA SUBJETIVIDAD DOCENTE

Priscilla Costa Meireles¹ 0009-0008-3776-4932
Sandra Kretli da Silva² 0000-0003-0107-8726

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; primeireles@hotmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil; correio sandra.kretli@hotmail.com

RESUMO:

O artigo parte da perspectiva de que escolas são espaços de efusão de conhecimentos, sentidos e afetos que tensionam a hegemonia na produção de políticas de avaliação que excluem os currículos produzidos pelos *praticantes pensantes* nos cotidianos nas/das escolas e tentam anular seu contexto de vida, utilizando indicadores avaliativos para o alcance de metas e desempenho para validar a prática docente. Realiza-se uma discussão teórica que articula os conceitos de performatividade, subjetividade, currículos e cotidianos para pensar nos efeitos que essas práticas avaliativas têm nos docentes e nos currículos. A discussão teórica fundamenta-se em autores como Ball, Carvalho e Macedo, entre outros, para problematizar o modo como a influência normativa, seja da Base Nacional Comum Curricular, seja das políticas de avaliação, atravessa o fazer docente, os currículos e os cotidianos da/na escola. Especificamente argumenta sobre as tentativas de centralização e unificação dos currículos e do fazer docente. Metodologicamente mobiliza a escrita cartográfica pela força inventiva e pelas experiências curriculares que perpassam a escola, onde há vida e produção para além do que é posto como competência e habilidade pelas políticas avaliativas. O gerencialismo e a performatividade são as principais tecnologias discutidas nas pesquisas que envolvem as temáticas: política de avaliação, avaliações em larga escala, formação docente, currículos, cotidianos e educação. Com essas vertentes, junto ao aporte teórico-metodológico, objetiva-se deslocar pensamentos e compor outras possibilidades de estudo e pesquisas, pois somente a força coletiva pode desestabilizar as tentativas de engessamento no espaço escolar.

Palavras-chave: política de avaliação; performatividade; currículos inventivos; cotidianos escolares.

ABSTRACT:

The article starts from the perspective that schools are spaces for the outpouring of knowledge, meanings and affections that strain hegemony in the production of evaluation policies that exclude the curricula produced by thinking practitioners in everyday life in/at schools and attempt to nullify their life context, using evaluative indicators for achieving goals and performance to validate teaching practice. A theoretical discussion is held that articulates the concepts of performativity, subjectivity, curricula, and everyday life to think about the effects that this evaluation practices have on teachers and curricula. The theoretical discussion is based

on authors such as Ball, Carvalho and Macedo, among others, to problematize the way in which the normative influence, whether from the National Common Curricular Base or from assessment policies, permeates teaching, curricula and everyday life. of/at school. Specifically, it argues about attempts to centralize and unify curricula and teaching practice. Methodologically, it mobilizes cartographic writing through the inventive force and curricular experiences that permeate the school, where there is life and production beyond what is considered competence and skill by evaluation policies. Managerialism and performativity are the main technologies discussed in research involving the themes: assessment policy, large-scale assessments, teacher training, curricula, daily life and education. With these aspects, together with the theoretical-methodological contribution, the aim is to shift thoughts and compose other possibilities for study and research, as only collective strength can destabilize attempts at rigidity in the school space.

Keywords: assessment policy; performativity; inventive resumes; school routines.

RESUMEN:

El artículo parte de la perspectiva de que las escuelas son espacios para la efusión de conocimientos, significados y afectos que tensan la hegemonía en la producción de políticas de evaluación que excluyen los currículos producidos por los profesionales pensantes en la vida cotidiana en las escuelas e intentan anular su contexto de vida. , utilizando indicadores evaluativos de logro de objetivos y desempeño para validar la práctica docente. Se realiza una discusión teórica que articula los conceptos de performatividad, subjetividad, currículo y vida cotidiana para pensar los efectos que estas prácticas de evaluación tienen en los docentes y los currículos. La discusión teórica se basa en autores como Ball, Carvalho y Macedo, entre otros, para problematizar la forma en que la influencia normativa, ya sea desde la Base Curricular Común Nacional o desde las políticas de evaluación, permea la enseñanza, los currículos y la vida cotidiana de/. en la escuela. Específicamente, discute los intentos de centralizar y unificar los planes de estudio y la práctica docente. Metodológicamente moviliza la escritura cartográfica a través de la fuerza inventiva y las experiencias curriculares que permean la escuela, donde hay vida y producción más allá de lo que las políticas de evaluación consideran competencia y habilidad. El gerencialismo y la performatividad son las principales tecnologías discutidas en las investigaciones que involucran los temas: política de evaluación, evaluaciones a gran escala, formación docente, currículos, vida cotidiana y educación. Con estos aspectos, junto con el aporte teórico-metodológico, se busca cambiar pensamientos y componer otras posibilidades de estudio e investigación, ya que sólo la fuerza colectiva puede desestabilizar los intentos de rigidez en el espacio escolar.

Palabras clave: política de evaluación; performatividad; currículums inventivos; rutinas escolares.

Introdução

A política de avaliação na educação brasileira é marcada por diferentes fases e mudanças significativas desde 1930, adaptando-se às necessidades do sistema educacional e à captura de informações importantes, sob o argumento de melhor rendimento e desempenho contínuo do ensino. No sistema de avaliação, o processo procura produzir informações sobre determinada realidade pelos instrumentos avaliativos que, além das avaliações já conhecidas como diagnósticas, formativas e contínuas, envolve outros tipos de critérios a saber, segundo Sousa

(2000): avaliação institucional, avaliação de currículo, avaliação de projetos e programas, e avaliação de sistemas. Diante disso, as avaliações de programas e projetos educativos, conhecidas como políticas educacionais, carregam o pretexto de corrigir problemas e verificar o que pressupõe ser a eficácia de políticas governamentais.

O assunto tem sido bastante debatido e vem ganhando espaço à medida que o país enfrenta novos desafios relacionados à temática e dissemina essa perspectiva em relação à alfabetização na idade certa e à aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em meio a essa busca desenfreada por resultados utópicos e documentalmente ideais, é importante problematizar: o que ocorre com as multiplicidades de vozes e vidas presentes nos cotidianos escolares? Deveríamos incentivar o desempenho ideal e a padronização ou dar sentido às pluralidades de vidas presentes nos cotidianos escolares? Assim vai se delineando nosso campo problemático. Este texto é operado por meio da cartografia como método de escrita, que abre mapas junto às invencionices dos acontecimentos e seus processos que, por meio de uma discussão teórica, articula os conceitos de performatividade, subjetividade, currículos e cotidianos, para pensar nos efeitos que essas avaliações exercem sobre os docentes e os currículos. A discussão teórica fundamenta-se em autores como Ball, Carvalho e Macedo, entre outros.

Entendemos cotidianos como *espaçotempo* intensivo e inventivo, em que perpassam forças que se golpeiam no entrelaçar do padrão e do múltiplo, reinventando a vida na escola como potência. Entendemos currículo como forças em relação macro/micropolítica (Carvalho, 2009, 2019), ou seja, tanto engendrado a partir da legislação dos sistemas de ensino; das diretrizes de órgãos federais, estaduais e municipais, dos livros didáticos, das tecnologias educacionais quanto tecido por professores, crianças, gestores escolares e comunidade numa inflexão que, ao mesmo tempo que atravessa, é atravessado pelas forças a ele relacionadas. Dessa forma, constitui uma rede de saberes, fazeres, poderes e afetos sempre em tensões complexas, sendo, por isso, passível de constantes modificações, em movimentos errantes, intensivos e inventivos (Touret; Fernandes; Delboni, 2023).

Avaliação e performatividade: o percurso ideal?

No Brasil, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o objetivo de medir a qualidade do Ensino Fundamental e Médio, fornecendo dados sobre o desempenho dos estudantes em todo o país (Ministério da Educação, 2005). No entanto, seus resultados têm ocasionado alterações curriculares que privilegiam apenas os conteúdos que serão testados e,

na tentativa por moldagem das práticas docentes, para alcançar metas. Tal movimento nos provoca a pensar que, além de invisibilizar o aprendizado inventivo dos discentes, tais normas ainda tendem a direcionar o fazer docente.

Justificada pela necessidade de promover a melhoria na qualidade do ensino público e por promover mudanças que afetem significativamente o sistema educacional, a política curricular brasileira tem posto em prática métodos periódicos comparativos de avaliação que rompem as experimentações imprevisíveis entre cotidianos¹, prática docente e avaliação. Por outro lado, quais seriam os motivos para estreitar as relações na vida que pulsa nos cotidianos? Macedo (2019) assinala as tentativas de hegemonização da educação diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por avaliações comparativas. A essa luta com vistas a distanciar a proposta da linguagem da testagem, junta-se um conjunto de autores que avaliam, discutem e problematizam tal hegemonização, notabilizada pelo movimento global de reforma da educação, em inglês *Global Educational Reform Movement* (Germ), como “vírus que mata a educação”.

No curso da reforma educacional, em meio às múltiplas forças independentes, a educação tem caminhado para a tentativa de erradicação da pluralidade e da subjetividade, como também para apagamento da diferença. Uma vez que sejam erradicadas as possibilidades de problematização e de diálogo (Ball, 2005), a educação é forçada a cessar. Ocorre que ela escapa insistentemente, ainda que algumas forças a interpelem. A educação se propaga nas relações cotidianas mesmo em meio às tentativas de bloqueio.

Segundo Ball (2005), essa tentativa de erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam assustadoramente a busca modernista por ordem, transparência e classificação. A presença da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como ator político, “[...] ajudou a formatar os sistemas educacionais que os governos nacionais deveriam criar para ampliar a produtividade e sustentar o crescimento econômico” (Sellar; Lingard, 2013, p. 722).

Uma irrefreável torrente de ideias reformadoras, intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas (Ball, 2002). Sustentadas politicamente pelo Banco Mundial e pela OCDE, por exemplo, essas ideias seguem implantando os elementos-chave do

¹ Consideramos necessário pluralizar os termos “currículos” e “cotidianos”, seguindo a corrente de pesquisa em currículos a que pertencemos e Alves (2012), quando escreve sobre esse ato de reconhecimento de multiplicidades existentes nas redes educativas.

“pacote” reformista do qual aqui destacamos a performatividade como indicador de sucesso da gestão e do desempenho docente. Na própria BNCC, a ideia de competência — intelectual, física, emocional, social ou cultural — é “[...] algo que um indivíduo alcança ou executa” (Mausethagen, 2013, p. 169, tradução nossa), sem referência a nenhum contexto específico. Ressaltamos e dialogamos com Macedo (2019) quando reafirmamos que esse processo desconsidera a vida imprevisível que pulsa na escola, transformando o contexto educativo num possível ambiente sem alteridade, sem gente de corpo e alma.

A educação é intentada a permear-se por currículos e cotidianos reduzidos a obediência e regras geradas por instituições privadas que pregam o discurso da ordem e a obtenção de resultados extraordinários, e relegam a educação ao desempenho docente (*performance*), “[...] em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (Ball, 2005, p. 542). Ainda sob as reflexões de Ball, entendemos que 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 (Ball, 2005, p. 543).

A dureza dessa régua do desempenho não considera contexto ou subjetividades; pelo contrário, escandaliza uma competição comparativa ranqueada pelo resultado quantitativo. Os resultados tampouco manifestam as pluralidades dos *praticantespensantes* dos currículos. Outra questão relevante que intensifica a pluralidade na reforma educacional é o coengendramento nas relações e subjetividades, visto que esse entrelaçamento modifica a ótica no que tange aos modos de vivenciar os currículos e seus processos de avaliação. No ambiente educacional proposto, esse processo é minimizado e sofre tentativas de sufocamento por sistemas de monitoramento e por produção de informações. O monitoramento do desempenho escolar é um modo de controle quando “[...] julgamentos normalizadores se voltam sobre a escola como um todo, e cada escola é colocada em um campo de comparações — que novamente se articula com outros aspectos da política educacional” (Ball, 2011, p. 87).

Seria uma mecanização da criação cotidiana de conhecimento? Dos modos diferentes de *serestar* nos *espaçostempos* das práticas sociais? O gerencialismo e a performatividade propostos na reforma educacional são perversos, pois, nas complexidades dos cotidianos escolares, não cabe o pensamento de uma educação que universaliza níveis de desempenho e

perfeição a serem alcançados, pois somos múltiplos.

Alcançar a performance tida como ideal, na perspectiva do desempenho e da eficiência, é construir bons resultados em índices e avaliações, sem considerar os cotidianos e as inovações curriculares existentes além dos números. Estimular a “promoção” docente a partir dos indicadores é uma tentativa descabida de dilacerar a coletividade potente que reverbera nas docências, no *fazerjunto*, é esmagar as redes de conversações (Carvalho, 2006) que pulsam nos cotidianos, visto que essa conversação estabelecida no *espaçotempo* do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva (Carvalho, 2006). É conhecer o outro como concorrente, movimento que cessa o que entendemos como espaços possíveis de criações, reinvenções e ações, “[...] onde tudo se entrecruza e entrelaça” (Oliveira, 2013, p. 53). Aqui nem abordamos como se afetam os alunos.

A reinvenção do *fazerdocente* formatado sob normas e documentos norteadores é uma afronta às práticas inventivas, que, para Ball (2005), não são estruturas e práticas, mas outros modos de vivenciar as relações e subjetividades e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso, ou seja,

[...] 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. 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 (Ball, 2005, p. 547).

Neste ponto da escrita, questiona-se a formatação da prática docente. Os novos decalques e subjetividades produzidos “[...] são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público” (Ball, 2005, p.546). Essa mudança nos modos de *serestar* docente apoia-se na (re)formação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Ensinar constitui apenas um trabalho, a saber, um conjunto de competências a serem adquiridas.

Oliveira (2013), junto com Certeau (1994) afirma “[...] que os *praticantespensantes da vida cotidiana*, embora estejam num mundo cujas regras não são estabelecidas por eles, usam essas regras de modo próprio, intervindo, inclusive, sobre novas definições normativas” (p. 55), entendendo-se, portanto, como produtores de negociação de sentidos entre diferentes grupos sociais, reafirmando as invenciones que são produzidos para além do que e onde está posto. Há

uma vida escolar que não se padroniza, não se define quantitativamente, não se mede por competência ou até mesmo por um bom desempenho avaliativo.

A performatividade, para Lyotard (1984), compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. As combinações entre reformas, avaliação e performatividade perpassam a prática docente e a vida que pulsa na sala de aula e fora dela, tentando-as objetificar. Cada vez mais presente, essa remodelação da prática da sala de aula é, para Ball (2005), uma resposta para as novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.

Conforma-se com a lógica da produção de mercadorias por desempenho, análises e inspeções, intentam-se sufocamentos no que concerne aos processos na educação e suas relações. 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 infundável procura da perfeição (Ball, 2005).

Tais inseguranças são a segurança de melhoria da performance escolar, porque, ao ser confrontada com a insegurança sobre saber fazer, a insegurança em tomar decisões sobre os processos e os métodos de ensino, de aprendizagem, de currículos e da estrutura organizacional, a escola possivelmente reage. Essa realidade tem criado cenários de escolas, envolvendo sujeitos, práticas e “relações inautênticas”, que, segundo o mesmo autor, têm promovido “[...] a alienação do eu relacionada à incipiente ‘loucura’ das demandas da performatividade” (Ball, 2010, p. 43). Assim se tem configurado os cotidianos da escola e sobretudo da gestão escolar em busca de melhores posições no ranqueamento do desempenho escolar. É essa “loucura” de controle escolar e da atomização das intervenções educativas ocorridas na escola uma tendência produzida por atos de fabricação (Ball, 2002).

A esse respeito, Ball (2010, p. 44), parafraseando Michel Foucault (1997), esclarece: “Fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe — elas não estão ‘fora da verdade’, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas — elas são produzidas propositadamente para ‘serem responsabilizáveis’” O propósito da fabricação é uma estratégia de gerenciamento porque se fabrica o sujeito (e a organização) para que seja “apaixonado pela excelência” e empenhe-se em “conquistar o pico da performance” (Ball, 2002, p. 16).

Autenticidade e performatividade se chocam e se atritam. O modelo impõe que o

professor faça um trabalho nas crianças e não com as crianças, afetando as relações com os alunos e consigo mesmo em respeito do cumprimento de diretrizes que visam ao ensino para exames classificatórios. McNess, Broadfoot e Osborn (2003, p. 246, tradução nossa) afirmam que “[...] um modelo sociocultural que reconhecia e incluía os aspectos emocionais e sociais necessários para uma abordagem mais centrada no aluno [...]” não tem lugar no mundo produtivo da performatividade. Aí reside uma possibilidade importante de que as relações docentes sejam substituídas por performances, em que as pessoas são consideradas exclusivamente por sua produtividade.

Os efeitos visíveis ou não causados pela performatividade atingem além da esfera física, expondo a dimensão emocional, apesar de ignorada pela racionalidade e objetividade do sistema educacional da eficiência, do desempenho e do resultado. Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são apresentados pela reforma educacional — um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios tidos como irrelevantes ou compromissos sociais considerados ultrapassados, para que a excelência e o aperfeiçoamento seja uma força motriz de sua prática.

A performatividade pode influenciar significativamente a forma como as instituições educacionais planejam, realizam e comunicam suas ações, ocasionando efeitos diretamente na experiência dos alunos e no ambiente de aprendizagem. A pressão para atender a esses padrões estabelecidos cria uma dinâmica de molde, muitas vezes priorizando resultados mensuráveis em detrimento de abordagens mais holísticas.

Ball (2005), em uma das suas escritas sobre profissionalismo, gerencialismo e performatividade na educação, enfatiza como as políticas de avaliação não apenas medem, mas também constroem identidades dentro do sistema educacional. A ênfase excessiva em indicadores quantificáveis de sucesso pode distorcer os objetivos educacionais, gerando abordagem mais centrada nos resultados ao invés de centrada no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as avaliações performativas podem influenciar a maneira como professores, alunos e instituições se percebem e buscam conformar-se aos padrões impostos. A avaliação não apenas mede o que é, mas molda o que será, influenciando o comportamento dos profissionais da educação e dos alunos (Ball, 2005).

As práticas centradas nos resultados disparam dúvidas se o *serfazeraprender* docente está/é ideal. Tais movimentos acinzentados que atravessam e diminuem a potência do agir (Spinoza *apud* Deleuze, 2019) são estratégias de controle que buscam estandardizar, classificar e rotular, promovendo uma visão homogênea do conhecimento e da aprendizagem (Deleuze;

Guattari, 2000). A avaliação, quando utilizada como instrumento de controle, contribui para a criação de sujeitos obedientes e padronizados, em vez de fomentar a autonomia e a criatividade. O processo de avaliação torna-se, assim, uma ferramenta de sujeição que limita a liberdade do pensamento e da expressão.

Na gangorra do sistema, os profissionais da educação observam “[...] o desligamento de sua experiência social” (Dillabough, 1999, p. 378, tradução nossa), assistindo que só são notados quando falados em termos de desempenho. É uma luta pela alma do professor, pela força docente, pelo coletivo, pela invenções nos/dos/com cotidianos escolares, é uma luta por quem produz rasgões de possibilidades de pensar o novo que, mesmo diante dos atravessamentos burocráticos, insiste em afirmar a vida.

Quando Ball (2005) grifa que “[...] o pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional”, podemos inferir que o professor, profissional da educação, tem sido amarrado sem cordas, tem visto sua prática ser guiada por mãos outras e observado que “seu” profissionalismo tem sido desviado por práticas impositivas e norteadoras. Tendenciosamente o modelo de desempenho avaliativo que tem sido vinculado entende que ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria (Ball, 2005, p.543).

Foucault (1997) escreve que os meios pelos quais a sociedade molda indivíduos, os disciplina e normaliza, impondo normas e valores que perpetuam as estruturas de poder existentes, passam pela educação. Assim, entende-se que as os métodos avaliativos de nada se constituem de neutralidade, mas se mostram como instrumentos de normalização e controle. Com Foucault, é notório perceber que a política de avaliação não apenas tende a ser uma ferramenta de medição objetiva, mas também um dispositivo de poder disciplinar, ou seja, aqueles que são avaliados são moldados por normas e valores que refletem o poder dominante, criando uma hierarquia de conhecimento e habilidades consideradas socialmente aceitáveis.

Para causar fissuras de possibilidades outras, é preciso atenção para entendermos que estudar o desenrolar da vida cotidiana, em sua “[...] dimensão de produto de uma permanente interlocução entre diferentes instâncias [...]”, segundo Oliveira (2013, p. 50), nos permite recombinar os modelos e as normas prescritos, a fim de falar das dimensões da vida que as políticas emudeceram.

A rigidez das políticas de avaliação, muitas vezes, inibe a exploração de potencialidades individuais e criativas, forçando uma conformidade que sufoca a diversidade de expressões e

aprendizados. A crítica gira em torno justamente da tendência em transformar o processo educacional em um mero exercício burocrático, focado em métricas quantitativas e resultados imediatos, em detrimento dos afetos e das afecções nas relações dos/com os estudantes.

A obsessão por *rankings* e indicadores de desempenho cria uma cultura de competição exacerbada, em que instituições e professores são pressionados a priorizar o alcance de metas pré-determinadas em detrimento da qualidade intensiva do aprendizado. Insistimos por desobstruir passagens, possibilidades anuladas, invenções estranguladas, pois, em diálogo com Deleuze e Guattari (2000), afirmamos a vida como um contínuo processo de devir, ou seja, de transformação e mudança constante, que provoca, resiste e tenta romper as tentativas de categorizar e medir o *saberfazer* docente com base em critérios fixos.

O gerencialismo desempenha o lamentável papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, suscitando sua alteração por sistemas empresariais competitivos. Além disso, busca penetrar a performatividade na alma do profissional. Desta maneira, as novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (Ball, 2005, p. 545).

Segundo Ball (2002, p. 11) há uma mudança no significado da experiência educacional e do ser professor e aprendiz. Há uma mudança naquilo que somos e em nossa relação com o que fazemos. Há uma mudança na forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Há uma mudança na estrutura das possibilidades na qual agimos.

Essa moldagem de aprendizagem e de prática profissional gera uma cultura de estresse e ansiedade não só nos professores, mas também entre os alunos, que se veem pressionados a alcançar determinados resultados para garantir acesso a oportunidades futuras. Isso pode comprometer o bem-estar emocional dos estudantes e prejudicar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tão importantes para o sucesso na vida. Educar não deve ser uma corrida para atingir metas, mas sim uma jornada que envolva a descoberta e a criatividade dos indivíduos, permeada por singularidades e multiplicidades em suas relações.

Professores se veem compelidos a adaptar suas práticas para se encaixarem nas métricas estabelecidas, prejudicando a pluralidade de abordagens pedagógicas e a criatividade no processo de ensino. O temor de repercussões negativas, como perda de financiamento ou reputação prejudicada, pode gerar conformismo, minando a autenticidade do ambiente educacional.

(In)conclusões

No cenário em que a avaliação e a performatividade são centrais na política educacional, as discussões acerca dos efeitos de suas práticas nos currículos, nos cotidianos e no trabalho docente, juntamente à crítica dos autores e, em especial, de Stephen Ball, oferecem uma perspectiva importante. Os problemas associados aos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos e suas implicações na qualidade da educação e no trabalho docente evidenciam que tais movimentos podem causar distorções significativas.

Observa-se que, nos cotidianos escolares, de um lado estão aqueles preocupados com os resultados, os produtos — julgo até afirmar — já capturados pelo sistema hegemônico e acinzentado que inviabiliza a vida que interpenetra e atravessa os currículos entre si; de outro, estão aqueles preocupados com o processo. Esses últimos estão constantemente discutindo as condições em que a educação se efetiva, muitas vezes abafados, perseguidos e amedrontados pelo sistema, mas, que ainda assim, expressam dimensões de resistência coletiva, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação.

Ao enfatizar apenas o que é mensurável, a busca desenfreada por resultados e desempenho reduz os currículos, negligenciando tantos outros aspectos importantes da educação. Como abordado e discutido neste artigo a partir das contribuições teóricas, ao classificar escolas e estabelecer metas competitivas, promove-se uma cultura de competição que afeta as relações entre as escolas, a comunidade e até mesmo as famílias dos alunos. As inúmeras formas em que tal rivalidade pode se propagar causam-nos uma inquietação absurda e nos revelam o quanto precisamos abordar a temática com o corpo-escola, na tentativa de romper tais práticas diminutivas, excludentes e classificatórias.

Levar as escolas a selecionar alunos de forma dissimulada e a pressionar as famílias por um maior envolvimento na educação, culpando-as pelo insucesso escolar, são práticas que podem vir a ser mais recorrentes nos entremeios escolares. E os professores? Os professores também sofrem com essa pressão, resultando em aumento do absenteísmo, adoecimento e insatisfação no trabalho. A produtividade torna-se o único critério de avaliação das pessoas dentro da escola, alterando as relações interpessoais.

Questionar a validade e os impactos dessas práticas é convidativo a repensar o propósito das políticas educacionais e a considerar alternativas mais holísticas que considerem as relações intensivas junto às aprendizagens coletivas. É imperativo que as políticas educacionais se afastem da mera busca por resultados quantificáveis e promovam um ambiente que valorize a

educação, os currículos e os cotidianos como um instrumento inventivo e múltiplo, tanto para educadores quanto para estudantes.

Referências

ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente**: o caso do cinema, suas imagens e sons. Projeto de pesquisa (2012-2017). Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ, 2011. (financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ).

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300002.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819/18996>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 281-293, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução para o português Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DILLABOUGH, Jo-Anne. Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 3, p. 373-394, 1999. DOI: 10.1080/01425699995326.

FOUCAULT, Michel. O poder simbólico. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 22.

LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967.

MAUSETHAGEN, Solvi. Governance through concepts: The OECD and the construction of competence in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, v. 4, n. 1, p. 161-181, 2013. DOI: 10.5070/B84110058.

MCNESS, Elizabeth; BROADFOOT, Patricia; OSBORN, Marilyn. Is the effective compromising the affective? **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 243-257, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2013. p. 47-71.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education, **Journal of Education Policy**, v.28, n. 5, p. 710-725, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.

TOURET, Fernanda Binda Alves; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cartografia de movimentos inventivos e intensivos dos “bebês da pandemia. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 17, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6377>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Priscilla Costa Meireles. Cursa o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Dr. Tuffy Nader, em Vila Velha/ES. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9634039093365745>.

Sandra Kretli da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0611688078195189>.

Como citar

MEIRELES, Priscilla Costa; SILVA, Sandra Kretli da. EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: efeitos em currículos, cotidianos e subjetividades docentes. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 1, e69518, 2024. DOI: 10.15687/rec.v19i1.69518