

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUESTIONANDO O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO PERFORMATIVOS**

*Gabriela*

### **Resumo**

Na atual formação social brasileira, configurada nas bases do capitalismo, o estabelecimento das políticas públicas responde ao desejo das elites globais de expansão do capitalismo internacional e aos interesses do contexto nacional. A cultura da performatividade está inserida nesse cenário e se reproduz principalmente por meio da educação: a busca pela formação de profissionais de alta performance, a crença no aperfeiçoamento constante como vantagem na corrida pela boa colocação no mercado de trabalho, etc. Porém, esse é o caminho para uma formação continuada mais humana? Nessa direção, o presente estudo questiona: como as políticas públicas de formação continuada voltadas para o currículo e a avaliação reforçam a performatividade? e; como romper com essa cultura performativa? Os resultados da investigação apontam para elementos tradicionais da LDB n. 9394/96 que corroboram com a performatividade. Nesse sentido, propõe-se a superação da visão tradicional e performativa da educação e colocam-se alternativas de como fazer esse movimento. Os autores referenciados foram: Ball (2001, 2010); Lyotard (1984); Foucault (1999); Boneti (2006); Poulantzas (1990); Eyng (2015), Arroyo (1999), Gatti (2008); Freire (2014); entre outros.

**Palavras chave:** Currículo; Avaliação; Formação Continuada; Políticas; Performatividade.

### **1. INTRODUÇÃO**

O artigo investigará como as políticas de formação continuada reforçam a cultura da performatividade por meio de suas concepções de currículo e avaliação (com base da LDB n. 9394/96) e como romper com essa cultura frente a necessidade de uma formação continuada mais humana.

No atual contexto social brasileira, que tem como base o capitalismo, o estabelecimento das políticas públicas depende da preponderância dos seguintes fatores, segundo Boneti (2006): a) o desejo das elites globais de expansão do capitalismo internacional, utilizando como moeda de troca a dependência econômica dos países de capitalismo periférico para condicionar empréstimos destinados a investimentos públicos convergentes aos seus interesses e; parâmetros avaliativos cuja “melhoria” dos indicadores vai de encontro ao interesse do capitalismo global. b) os interesses do contexto nacional, das classes dominantes e dos segmentos que compõem a sociedade civil.

É nesse cenário que a cultura da performatividade está inserida, se reproduzindo principalmente na educação. Ou seja, tanto o sistema educacional quanto as políticas públicas educacionais agem em prol da formação de seres humanos competentes, hábeis, capacitados. Buscam a preparação de profissionais de alta performance, que conquistarão bons resultados

na avaliações locais e internacionais e assim serão reconhecidos. Acreditam no aperfeiçoamento profissional constante como garantia de vantagem na corrida por uma boa colocação no mercado de trabalho.

Contudo, será que a cultura da performatividade não está resultando em uma inversão na ordem dos valores? Onde estão as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas produtivos? Esse é o caminho para uma sociedade mais livre e feliz?

O presente estudo se justifica a medida que levanta questionamentos como esses. A medida que busca compreender a visão tradicional e, a partir disso, pensar em maneiras de romper com esse paradigma. Dessa forma, objetiva verificar como as políticas de formação continuada de professores reforçam a cultura da performatividade através do currículo e da avaliação e como romper com essa concepção frente a necessidade de uma formação continuada mais humana.

Para isso, coloca as seguintes questões: como as políticas públicas de formação continuada voltadas para o currículo e a avaliação reforçam a performatividade? e; como romper com a cultura performativa?

A análise da questão proposta se apóia nos argumentos teóricos de Ball (2001, 2010); Lyotard (1984); Foucault (1999); Boneti (2006); Poulantzas (1990); Eyng (2015), Arroyo (1999), Gatti (2008); Freire (2014); entre outros.

No primeiro momento, o trabalho explicará os conceitos de performatividade e performance segundo Ball e Lyotard, os quais serviram de base para as reflexões. Em seguida, compreenderá o processo de gênese e operacionalização das políticas públicas, visto que entender esse movimento complexo é fundamental para analisar qualquer política pública atual. Em seguida, esclarecerá os conceitos de currículo e avaliação e verificará o que diz a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (n. 9394/96) sobre esses dois aspectos, dentro das políticas de formação continuada para professores, vendo como essas diretrizes reforçam a noção de performatividade. No terceiro momento, buscará formas de romper com a cultura performativa.

## **O que é performatividade?**

O conceito de performatividade trabalhado neste artigo é o de Ball (2010), o qual define o termo como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (p. 38). Referenciado por Ball (2010), Lyotard (1984) conceitua performatividade como um sistema de “terror”, que implica julgamento, comparação e exposição, empoderados como formas de

controle, de atrito e de mudança, respectivamente. Inserida nesse contexto, performance configura-se como medida de produtividade ou resultado, como maneira de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção, conforme o autor.

Nessa direção, a grande questão colocada por Ball (2010) é a de que as noções de performance e performatividade, alinhadas ao discurso de poder predominante na atual formação social brasileira, estão muito presentes no contexto da educação e das políticas públicas. Nesse sentido, ambos os termos definem um modo de ser, um modo de fazer e constituem parâmetros de trabalho e relações sociais, políticas e econômicas. Para Ball (2010), o que está em jogo no funcionamento da performatividade é “a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo” (p. 110).

No seio do atual modelo de Estado da sociedade de produção e de suas políticas, Foucault (1999) analisa que “a centralidade dos corpos como objeto de poder, a importância que adquire o manejo, qualificação e distribuição, dão o tom da função educativa na sociedade moderna, um tom com a inusitada característica de se destinar a todos os corpos, a todos os segmentos sociais, calcada em um único valor, o trabalho”.

A palavra de ordem desse discurso, segundo Ghiraldelli (1996), é “qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade”.

Nesse contexto, Gentili (1995) considera que “a lógica do planejamento em educação está intimamente vinculada ao modelo de ciência social normal, dominada pelo paradigma epistemológico do positivismo”.

Na concepção de Ball (2010): “o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados” (p. 107-108).

É nesse cenário em que a performatividade impera, tanto no sistema de educação quanto nas políticas públicas educacionais. Questiona-se então: por que os conceitos de performance e performatividade são identificáveis nas políticas públicas educacionais? Quais teorias, ideologias, conceitos e interesses estão por trás dessas políticas? A fim de compreender esses e outros questionamentos, ao tratar sobre políticas públicas, torna-se

indispensável compreender a complexidade que envolve a dinâmica de formulação e operacionalização de tais políticas.

### **O processo de gênese das políticas públicas**

De acordo com Boneti (2006), uma política pública é fruto de uma ideia, originada de um princípio. Além da noção de “início”, o termo traz algo a mais: “o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc.” (BONETI, 2006, p. 9). Nesse sentido, os princípios são grandes metas, modelos definidores dos rumos a se tomar em áreas prioritárias de país ou Estado; é neles que se encontram as realidades que se deseja mudar por meio das políticas públicas; por isso, os princípios carregam a natureza da significação dessas leis (BONETI, 2006).

Os fundamentos teóricos levados em conta para a criação das políticas públicas têm origem na própria formação histórica da instituição pública. Boneti (2006) destaca que, após a sedimentação das bases do capitalismo por volta do século XVIII, a ciência estava voltada para as questões sociais e para as ciências humanas, dando continuidade ao desenvolvimento do pensamento científico calcado na natureza. Os fundamentos foram transferidos do domínio da natureza para as ciências humanas e tais fundamentos serviram como base na elaboração e adoção das políticas públicas que estão presentes até hoje.

Apesar de alguns fundamentos se alterarem minimamente com o passar dos anos, para Poulantzas (1990) cada momento histórico apresenta uma formação social com determinadas relações de produção econômica e cultural e relações sociais entre classes. Inerente a isso, a ideologia da classe dominante se sobressai e verdades relativas tornam-se absolutas, segundo Boneti (2006), passando a ser o referencial para a tomada de ações institucionais e para a elaboração e operacionalização das políticas públicas. Nessa direção, Poulantzas (1990) adita que não é possível analisar a complexidade que envolve o processo de origem e implementação das políticas públicas sem considerar a intrínseca relação entre Estado e classes sociais, em especial a classe dominante.

No cenário atual, o fim da guerra fria e a globalização da economia resultaram em uma nova formação social e uma nova compreensão de Estado e Nação, segundo Boneti (2006): “os tradicionais limites nacionais estão seriamente atingidos pela invasão da universalização das relações sociais e econômicas” (p. 12).

A partir dessa estreita relação entre os projetos do Estado e os interesses das elites econômicas em relação às políticas públicas, entra em pauta a questão dos agentes definidores

das políticas públicas, nacionais e internacionais. Conforme Boneti (2006), por mais que exista uma correlação de forças políticas (movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil) em âmbito local (nacional e estadual), o principal condicionante para a definição das políticas públicas são os interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista. Ou seja, o capitalismo globalizado configura como um importante agente definidor de políticas públicas de um país, uma vez que é constituído por uma teia de interesses políticos e econômicos a nível global. Por isso:

Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessa, etc., mas seus interesses podem ser questionados por agentes nacionais, estaduais ou locais, constituindo-se assim, uma correlação de forças que influenciam no processo da elaboração e aplicabilidade das políticas públicas. (BONETI, 2006, p. 14)

É fruto do processo de concepção e operacionalização das políticas públicas visto O grande momento de ascensão das políticas sociais no capitalismo moderno acontece no Fordismo. De acordo com Boneti (2006), foi nesse modelo que os capitalistas observaram que o sistema “era um todo constituído de vários elementos, e que além de capital e trabalho um outro elemento se fazia presente, o mercado consumidor, e que o trabalhador em si seria um elemento importante para integrar no consumidor” (p. 50-51).

Dessa maneira, a questão social passou a ser vista como uma estratégia de reprodução do modelo capitalista, uma vez que “a lógica da reprodução dava conta de que para a funcionalidade do modo de produção capitalista era necessário a reprodução do capital, da mão-de-obra e do mercado consumidor” (BONETI, 2006, p. 51).

No final da década de 60 e início da de 70, como situa Alaim Bihr (1998), uma nova configuração da estrutura social e produtiva começou a ganhar força com o declínio do fordismo. Seu propósito era racionalizar os custos de produção e recuperar a taxa de lucro, uma vez que a diminuição dos ganhos de produtividade era preocupante. Além desse fator, Bihr (1998) aponta mais três fatores essenciais para compreender a queda do fordismo: a elevação da composição orgânica do capital; a saturação da norma social de consumo e o desenvolvimento do trabalho improdutivo. “Isso se explica pelos limites, tanto técnicos quanto sociais, encontrados a partir desse período pelos métodos tayloristas e fordistas de produção” (BIHR, 1998, p. 69-70).

Mais uma vez, as transformações nas relações de produção não afetaram apenas o campo econômico, mas desencadearam modificações nas estruturas sociais como um todo. Esse processo, como explica David Harvey (1992), veio acompanhado da “globalização” das economias nacionais, com marcas profundas nas relações de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado (p. 117).

Nesse cenário, Ball (2001) afirma que a criação das políticas nacionais acaba por ser, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, pelo qual fragmentos e partes de ideias de outros contextos - melhorias já tentadas e testadas, teorias canibalizadoras, tendências e modas e tudo aquilo que possa vir a funcionar - são emprestados e copiados. Para Ball (2001), a maioria das políticas são frágeis produtos de acordos. São “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 1994).

Dentro da atual configuração social, política e econômica, Ball (1994) defende que, em nível micro, “as novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores)” (p. 103). Em nível macro, o autor argumenta que essas disciplinas tornam-se base para um novo “pacto” entre Estado e capital para novos modos de regulação social.

### **Concepções de currículo e avaliação**

As teorias tradicionais de educação abrigam conceitos fundamentais para termos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, entre outros, conforme define Silva (2007). Na visão de Eyng (2010), essa forma de compreender e significar os elementos educacionais respaldam “modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros” (p. 36). Para a autora, esse paradigma entende o currículo como uma normatização, uma prescrição, com foco nos conteúdos disciplinares e em listas de objetivos. Esse modelo está atrelado a ideia de grade curricular.

As teorias críticas se baseiam em conceitos denominados por Silva (2007) como: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (p. 17). E as teorias pós-críticas assumem uma visão de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17).

Nesse sentido, Eyng (2010) define que na linha crítica “os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (p. 37). Na linha pós-crítica, por sua vez, “os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (p. 37).

Referenciando os estudos de Dias Sobrinho (2001), Eyng (2015) aponta para a complexidade em se definir um conceito de avaliação, devido ao fenômeno da plurirreferencialidade, ou seja, múltiplas e heterogêneas referências. A autora traz, então, os conceitos elaborados em concepções diferentes do termo no âmbito de quatro gerações de avaliação.

As duas primeiras gerações estão mais alinhadas à perspectiva conservadora: “em sua primeira geração, no início do século XX, foi compreendida como medida de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos (LEITE, 2006, p. 461). Segundo Eyng (2015), dessa perspectiva conservadora emanam as abordagens positivista e regulatória de avaliação. A teoria avaliativa positivista tem como pressuposto epistemológico a neutralidade. Segundo Leite (2006), defende que a avaliação é científica, apoiada em ciência neutra, sem influência das relações de poder e particularidades do contexto. A abordagem regulatória, de acordo com Eyng (2015), “opera com pressupostos economicistas da eficiência, cujos indicadores estão fortemente definidos nas atuais políticas e práticas de avaliação em larga escala” (p. 139).

Na terceira geração surge a perspectiva inovadora, a qual se fortalece na quarta geração da avaliação. Dessa forma, “(...) a terceira geração, desde os anos 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; a quarta geração conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos, influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes (LEITE, 2006, p. 461).

### **Diretrizes de currículo e avaliação para formação continuada na LDB e como elas corroboram com a cultura da performatividade**

Alguns pesquisadores, como Arroyo (1999), defendem que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, n. 9.394, datada de 1996, “se afasta radicalmente da concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica tão marcante na lei n. 5.692/71” (p. 190). De fato, a nova LDB apresenta um caráter mais libertador, voltado para o desenvolvimento humano. Contudo, como o próprio Arroyo (1999) admite, não é simples distinguir uma única

concepção de educação nos discursos da LDB n. 9.394/96, visto que ela possui inúmeras ambiguidades.

Assim como todas as políticas públicas brasileiras, a LDB n. 9.394/96 também anteriormente. Portanto, carrega em seu discurso visões de mundo históricas e muito presentes até nossos dias, como o positivismo, e está voltada aos interesses da classe dominante e das forças nacionais e internacionais preponderantes no cenário local.

Feitas essas colocações e indo diretamente à Lei, tem-se já no artigo 1º a definição de que a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em seguida, no inciso 2º determina que “a educação escolar deverá vincular-se **ao mundo do trabalho** e à prática social”. Nessa direção, o artigo 2º reitera: “ educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo** para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”. E no artigo 3º, entre os princípios base para o ensino tem-se a vinculação entre a educação escolar, **o trabalho** e as práticas sociais.

Nos capítulos III e IV da lei, destinados respectivamente à educação profissional e à educação superior, destaca-se: a) art. 39 - a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões **do trabalho, da ciência e da tecnologia**; b) art. 41 - o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de **avaliação, reconhecimento e certificação** para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Como finalidades da educação superior a lei coloca: a) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a **inserção em setores profissionais** e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; b) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o **desenvolvimento da ciência e da tecnologia** e da criação e **difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; c) promover a **divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos** que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; d) suscitar o desejo permanente de **aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; e)



atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a **capacitação** de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Equacionando esse cenário, chega-se a questão da cultura da performatividade. A lógica está posta pelas próprias diretrizes da nova LDB: o preparo, a capacitação, a qualificação para o trabalho; as habilidades, as competências e o aperfeiçoamento para atingir as metas exigidas pelas avaliações; o reconhecimento, a certificação, a “comercialização” do status quo; uma educação voltada para o mercado.

Nessa direção, Gatti (2008) destaca que o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil, é a crença na competência. De acordo com a autora, colocam-se como metas a serem acrescentadas na formação continuada de professores “competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso” (p. 63). Conforme destaca Arroyo (1999), na visão tradicional, o profissional da educação “é visto como alguém competente em tarefas, um tarefeiro. Competente em práticas, um prático” (p. 146-147).

Conseqüentemente, conclui-se que:

[...] a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com a devida competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas deverá seguir determinado currículo, com determinada carga horária, em determinados níveis e centros de formação, ou que ele deverá freqüentar tais cursos de requalificação. Cumpridos os dignos pareceres, só nos resta esperar no fim da linha, e os centros de formação lançarão no mercado a cada ano, em solenes formaturas, os profissionais que a sociedade e a escola esperam e que as leis e políticas decretaram. (ARROYO, 1999, p. 14)

Nessa direção, as motivações pessoais dos profissionais da educação passam a se sobrepor aos valores impessoais, na concepção de Ball (2001): “os ‘procedimentos de motivação’ inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem” (p. 106). Ainda na visão de Ball (2001), a celebração da competitividade e a disseminação dos valores intrínsecos a ela na educação fomentam a “criação de um novo currículo ético nas e para as escolas [...]” (p. 106).

Na busca pela performance, na corrida pela demonstração de competência, Ball (2010) levanta a possibilidade do compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática serem sacrificadas. “Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance” (BALL, 2010, p. 40).

Frente a essa perspectiva, questiona-se: será que a cultura da performatividade é o caminho para uma sociedade mais humana, justa, compreensiva, cooperativa, livre e feliz? Apropriando-se do discurso de Gatti (2010), não se trata de descartar a importância de uma formação educacional em prol das atuais demandas sociais, políticas e econômicas, mas se indagar sobre a ordem dos valores: apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais? Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo? (GATTI, 2008, p. 63)

### **Rompendo com a cultura performativa**

O caráter de toda formação, dentro dos moldes tradicionais, é aceito como algo inquestionável, segundo Arroyo (1999). Entende-se que o sentido da escola é ser o tempo antecedente à vida adulta, à vida profissional. É a escola que prepara, desenvolve, capacita, qualifica. De acordo com o autor, “aceitamos que ao tempo de fazer terá de preceder o tempo de aprender a fazer. Ao tempo de intervir, terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática” (p. 145-146)

Essa concepção de educação **precedente** e **performativa** reforça o paradigma tradicional e sua lógica mecanicista e dicotômica. Para Arroyo (1999), essa visão polariza teoria e prática, o pensar e o fazer, ou seja, polariza a vida. Dentro dessa linha de raciocínio, os profissionais da escola julgam que “só interessa aprender o que o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais” (ARROYO, 1999, p. 147).

Esse mesmo paradigma tem marcado as políticas e os currículos, visto que muitos ainda mantêm a lógica precedente e performativa, segundo Arroyo (1999). E essa realidade nada mais é do que uma resposta aos desempenhos avaliativos, à baixa performance dos profissionais de educação do país. Como observa Arroyo (1999), sob essa ótica, se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. “Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. (ARROYO, 1999, p. 147)

Com o intuito de rever a educação tradicional e encontrar alternativas dentro da atual formação social e suas correlações de forças, surgem então as práticas inovadoras. Contudo, segundo Arroyo (1999), o que se pensa nesse momento? Que para introduzir uma nova prática, um novo currículo, uma nova avaliação, etc., é preciso capacitar os professores para as novas tarefas. Para o autor, “nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação

será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) “incumbências atribuídas pela lei” (p. 149).

Como fazer então para romper com a cultura da performatividade, com a reprodução de teorias, ideologias e valores tradicionais? Arroyo (1999) defende que o primeiro passo é entender bem a lógica tradicional para não mais cair no mesmo beco sem saída em que ela vem colocando a sociedade por décadas. Conhecer a fundo esse paradigma é condição para superá-lo.

O segundo passo é desconstruir a atual prática de formação a medida em que se vai construindo propostas inovadoras. Como afirma Arroyo (1999), “a experiência de reorganizar a estrutura escolar nos defronta com velhos papéis sociais e culturais. Os professores se reencontram com outras identidades. Isso é formador” (p. 150). Ainda conforme o autor, é justamente esse movimento que vai trazendo os questionamentos sobre a atual concepção e prática de formação:

Na medida em que a organização da escola e do sistema escolar vai sendo questionada, percebemos que sua estrutura, as séries, as grades, as disciplinas, a organização dos tempos, espaços e do trabalho materializam uma determinada concepção de educação básica e de seu profissional, conseqüentemente exigem capacidades adequadas a essa estrutura. Levados por esse caminhar nos defrontamos com as grandes questões e as permanentes dimensões da formação dos educadores, da configuração de seu papel social e cultural. (ARROYO, 1999, p. 153)

De encontro a essa perspectiva, Freire (2014) afirma que “foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer o mundo*, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes” (p. 25).

## **Considerações Finais**

Atualmente, tanto o sistema educacional brasileiro quanto as políticas públicas educacionais estão sob a égide da cultura da performatividade. Cabe aqui recuperar a noção de que performatividade é compreendida por Ball (2010) e Lyotard (1984) como um modo de regulação, que implica julgamento, comparação e exposição e que performance é definida por Ball (2010) como medida de produtividade ou resultado, maneira de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

Após verificar a gênese das políticas públicas, compreende-se que as teorias positivista e cientificista são fundamentos teóricos para a criação das políticas públicas desde a própria formação histórica da instituição pública, segundo Boneti (2006). Conforme o autor, após a sedimentação das bases do capitalismo por volta do século XVIII, a ciência estava voltada

para as questões sociais e para as ciências humanas, dando continuidade ao desenvolvimento do pensamento científico calcado na natureza.

Além desses fundamentos teóricos (que pouco mudam ao longo dos anos), a nova relação entre Estado e Nação citada por Boneti (2006), a qual passou a existir após o fim da guerra fria e com o fortalecimento do processo de globalização, também altera a correlação de forças locais e internacionais que influem no país. Nesse sentido, Boneti (2006) afirma que, por mais que exista uma correlação de forças políticas (movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil) em âmbito local (nacional e estadual), o capitalismo globalizado configura como um importante agente definidor de políticas públicas de um país, uma vez que é constituído por uma teia de interesses políticos e econômicos a nível global.

É nesse cenário que a cultura da performatividade está inserida, ou seja, os valores que a orientam estão intimamente relacionados aos interesses das classes dominantes e das forças internacionais preponderantes no país. É nessa direção que Ball (1994) defende que as novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina e que essas disciplinas tornam-se base para um novo “pacto” entre Estado e capital para novos modos de regulação social, inclusive na educação.

Diante disso, cabe trazer novamente a primeira questão deste artigo: como as políticas públicas de formação continuada reforçam a cultura da performatividade através do currículo e da avaliação?

Apesar de conter um discurso a primeira vista mais humano e libertário, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (n. 9394/96) traz diversos elementos tradicionais que corroboram com a concepção performativa. A ênfase no preparo, na capacitação, na qualificação para o trabalho; o foco no desenvolvimento de habilidades e competências defendendo um conceito de qualidade dado pelos parâmetros avaliativos nacionais e principalmente internacionais; o reconhecimento dos certificados e de uma educação voltado para a inserção no mercado de trabalho.

Como diz Freire (2014), com muita propriedade, sobre a formação continuada:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014, p. 33)

É frente a essa noção de formação continuada que se precisa pensar o rompimento com a formação continuada precedente e performativa, vistas há pouco. Se, como adita Freire,

“não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” (p. 33), é preciso repensar seriamente a questão do currículo e da avaliação para a formação continuada de professores.

Recuperamos nesse ponto, então, o segundo problema deste artigo: como romper com a cultura da performatividade? Faz-se necessário, de acordo com as ideias de Arroyo (1999), desconstruir as concepções tradicionais e performativas de currículo e avaliação, reforçadas pelas políticas públicas. Torna-se urgente buscar noções mais alinhadas as teorias críticas e pós-críticas de currículo e avaliação, trazidas a luz neste artigo, e colocá-las em prática sem a ideia tradicionalista de que para colocar uma nova prática em ação é preciso, primeiro, treinar os profissionais para que tal proposta tenha alta performance.

## REFERÊNCIA

ARROYO, Miguel G. Os ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez., 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Universidade de Londres. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2): 37 a 55, Mai, 2010.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Editempo Editorial, 1998.

BONETI, Lindomar W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTIOFF, D. I. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2001.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, V. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação, V. 3, N. 37, Jan./Abr, 2008.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GHIRALDELLI, P. Jr. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LEITE, D. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Brasília: INEP; RIES, 2006. v. 2. p. 459-506.

LYOTARD, J. F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.