
Usos (e abusos) da performatividade: por um gestor escolar anti-herói

Sanny Silva da Rosa¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

Marco Wandercil da Silva²

 <https://orcid.org/0000-0002-9295-1051>

Alessandra Cristina Matheus de Paiva Pereira³

 <https://orcid.org/0000-0002-9182-5571>

Considerações iniciais

Em meio aos debates sobre as diretrizes políticas da educação no mundo globalizado, o sociólogo britânico Stephen J. Ball, em artigo publicado em 2001, levanta um conjunto de problemáticas relacionadas ao surgimento de um novo paradigma de gestão escolar, subproduto da Nova Gestão Pública (NGP). Assistíamos, em suas próprias palavras, ao “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas ao Estado-Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica” (Ball, 2001, p. 100).

O autor assinala ainda que os princípios e valores do neoliberalismo haviam sido incorporados à agenda de reformas de diferentes países, com fragmentos de conteúdos e formatos, tomados de empréstimo de potências “exportadoras” de políticas, nomeadamente, os Estados Unidos e o Reino Unido. O princípio ativo das reformas definidas em acordos multilaterais era basicamente o mesmo: redução do tamanho do Estado, parcerias público-privadas e implementação de modelos empresariais de gestão nas organizações públicas.

No âmbito das escolas, no entendimento de Ball (2001, 2005, 2008), coube ao gestor infundir novas culturas organizacionais, com foco em resultados, visto ter sido investido do papel de operador das duas “tecnologias” da NGP empregadas na formação de novas subjetividades profissionais: o gerencialismo e a performatividade. Nessa reengenharia cultural, continua o

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul; São Caetano do Sul: sanny.rosa@online.uscs.edu.br.

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul; São Caetano do Sul: marco.silva1@online.uscs.edu.br.

³ Universidade Municipal de São Caetano do Sul; São Caetano do Sul: alessandra.pereira@uscsonline.com.br.

autor, “o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado” (Ball, 2001, p. 108). Em outras palavras, o compromisso do profissional *pós-reforma* não seria mais com o objeto de seu trabalho, mas sim com a *performance* de seu “time” e com sua própria.

Apesar de não discordarmos da tese de que a NGP remodelou as relações de poder e da cultura organizacional dos setores públicos no contexto das políticas neoliberais, a contundente afirmação do autor de que o gestor se transformou no “herói cultural” desse novo paradigma não deixa de causar certo desconforto. Isso porque Ball (2001, p. 108, grifos nossos), especialmente, refere-se a ele como tendo “um papel crucial no *desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas* e a sua substituição por regimes empresariais competitivos”.

Diante de tal mal-estar, este ensaio parte do questionamento de se a investidura desse novo papel corresponde a um imperativo para o exercício da gestão escolar e prescrua possibilidades de que a atuação desses profissionais contrarie as expectativas do modelo que se tornou hegemônico. Assim, nosso objetivo é examinar como funcionam os mecanismos de formação e controle das novas subjetividades profissionais (Anderson, 2017; Rosa, 2019) e reivindicar a possibilidade de um gestor “anti-herói”, que atue nas fissuras das contradições desse (já não tão) “novo” modelo de gestão educacional. Para desenvolver esse argumento, dois “dispositivos” altamente caros às políticas neoliberais são colocados na berlinda: as avaliações de larga escala e o princípio da meritocracia.

As avaliações de larga escala como dispositivo do projeto neoliberal de educação

A efetividade das “tecnologias políticas” do projeto neoliberal de educação (gerencialismo e performatividade) depende da criação de indicadores de desempenho dos estudantes e das escolas, mas, sobretudo, da divulgação dos resultados utilizados para disseminar uma cultura competitiva no interior dos sistemas públicos de educação. Daí a centralidade das avaliações padronizadas, concebidas para medir a qualidade do ensino e monitorar a *performance* das escolas.

Na Inglaterra, esse sistema foi instaurado no governo conservador de John Major, com criação, em 1992, do *Oficce for Santard in Education* (Ofsted), órgão supraministerial

responsável pela definição dos padrões de qualidade de ensino e inspeção das escolas. Esse modelo de governança foi facilitado pela Reforma da Educação de 1988, que definiu um Currículo Nacional para todo o Reino Unido ainda na gestão de Margareth Thatcher. Como desdobramento dessa política neoliberal, as escolas públicas puderam ser “patrocinadas” e/ou *geridas* pela iniciativa privada, criando um modelo de “quase-mercado” no campo da educação pública (Rosa, 2012).

Guardadas as diferenças históricas e de organização política entre os dois países, a “moda” de privatizar o ensino público também chegaria ao Brasil, ainda que por outras vias e formatos.

Verificamos que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, [...] – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação (Peroni, 2012, p. 26).

Em meio à nova cultura, tanto lá como aqui, termos antes exclusivos do mundo corporativo foram incorporados ao vocabulário da educação:

Metas, prestação de contas (*accountability*), competição e escolha, liderança, empreendedorismo, pagamento de acordo com a performance e privatização, articulam novas formas de pensar sobre o que fazemos, qual o nosso valor e quais os nossos propósitos. Eles trabalham juntos para tornar a educação uma mercadoria (*commodity*), e não como um bem público (Ball, 2008, p. 42-43).

A indução da cultura competitiva nos meios educacionais ganhou força no Brasil com a criação de indicadores de desempenho divulgados em formato de *rankings*, seguida da implementação de medidas de responsabilização das escolas pelos resultados alcançados. Vários estudos têm se dedicado a discutir as implicações dessas práticas na formação e trabalho docente (Garcia; Anadon, 2009; Hypólito; Vieira; Leite, 2012; Peroni, 2012), no currículo (Da Rosa Becker, 2016; Bonamino; Sousa, 2012; Sá Barreto, 2013) e na gestão escolar (Paro, 2015; Peroni; Oliveira, 2019; Ruiz; Peroni, 2017; Shiroma; Evangelista, 2011). Um dos pontos de convergência dessas

análises é que o “pacote” de medidas neoliberais fere os princípios de autonomia dos professores e da gestão democrática do ensino público fixados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2016]).

A gestão escolar focada em resultados (seja para premiar ou para punir), na qual todos avaliam todos, mantém todas as pessoas envolvidas em estado de alerta o tempo inteiro, pois as expectativas são quase sempre proporcionais às frustrações. Além disso, o modelo gerencialista cria um clima de desconfiança que desagrega as relações interpessoais e fragiliza o trabalho em equipe do qual depende a própria “eficácia” da escola.

Um bom exemplo do que Lyotard (1984 *apud* Ball, 2005, p. 544) denominou de “os terrores (*soft e hard*) de desempenho e eficiências” foi a adoção da “Avaliação 360º”⁴ — bastante prestigiada em meios empresariais — pelo Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 2012. Por meio desse *panoptismo* “pós-moderno”⁵, o professor avalia o aluno, que avalia o professor, que é avaliado pela equipe gestora, sendo que os “resultados” são julgados por árbitros externos à escola (mídia, famílias, sistemas de ensino). Vale ressaltar que, nesse sistema, os critérios de julgamento dos servidores públicos são os que atendem às expectativas do “mercado”; e não só as do mundo do trabalho, mas também as do “mercado eleitoral”, que não escapam do radar dos gestores públicos de plantão.

Em vista desses desvios de finalidade, estudos têm apontado a necessidade de se fazer uma reflexão crítica sobre as *práticas de uso* dos resultados, tanto por parte de gestores públicos quanto das instituições de ensino. Depoimentos obtidos em pesquisa realizada com técnicos da secretaria de educação e gestores escolares de um município do Rio de Janeiro evidenciaram que, em geral, esses atores desconhecem os critérios adotados na elaboração das provas, assim como os procedimentos necessários para interpretar os resultados. Reproduzimos aqui um trecho da análise dos pesquisadores a respeito desse quadro:

⁴ Técnica de avaliação de desempenho amplamente adotada em empresas norte-americanas, em que os “colaboradores” são avaliados por diversas pessoas a seu redor. O objetivo é auxiliar no desenvolvimento de competências essenciais e no estabelecimento de metas de melhorias individuais e organizacionais. Para cada competência definida para os profissionais que atuam no PEI, foram definidos “*macroindicadores que definem o comportamento esperado no âmbito da competência e, em seguida, os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo*” (São Paulo, 2014, p. 17, grifos nossos).

⁵ Estrutura arquitetônica de penitenciárias, concebida pelo arquiteto inglês Jeremy Bentham (1785) e utilizada pelo exército alemão para vigiar prisioneiros dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial (Fleenor; Prince, 1997).

Os gestores entendem que precisam responder à avaliação melhorando o fluxo e as notas das escolas – em alguns casos a qualquer custo. Essa interpretação diverge da proposta original. Se observarmos o desenho das políticas de avaliação, a expectativa é diferente. Espera-se que os dados permitam que gestores e professores tenham um panorama do desempenho de suas escolas em mãos para que possam produzir *diagnósticos* relacionados às *causas* do desempenho e, se for o caso, trabalhar para a ampliação de práticas pedagógicas e de gestão que possam melhorar a escola, o que, conseqüentemente, melhorará os índices (Rosistolato; Prado; Fernández, 2014, p. 85, grifos nossos).

Diante de tais constatações, os autores consideram que a falta de uma política de formação voltada à utilização dos dados das avaliações dá margem a múltiplas interpretações e equívocos sobre o “desempenho” das escolas. Além disso, atribuem a incipiência dos debates técnicos sobre essa lacuna ao fato de que “nossos sistemas de avaliação e produção de dados são recentes” (Rosistolato; Prado; Fernández, 2014, p. 86).

Mas, passados 33 anos desde a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, não seria o caso de indagarmos por que ainda não temos uma política direcionada à formação de docentes e gestores para que eles dominem essas ferramentas de diagnóstico para usá-las no planejamento educacional e pedagógico de suas escolas? Ousamos sugerir que há razões bem menos republicanas para essa demora, pois manter os profissionais de ensino fora desse debate é uma maneira de manter intactos os ganhos políticos, econômicos e ideológicos dessa política educacional.

Em artigo publicado em 2010, Adriana Bauer faz uma retrospectiva histórica sobre o uso dos resultados de avaliações de sistemas educacionais em países da América bastante esclarecedora. Ela explica que a gênese do emprego dessa estratégia, aplicada nos Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX, associava-se à necessidade de avaliar a eficácia de programas educacionais “para conferir maior *racionalidade* aos *investimentos*, assegurando *credibilidade* aos projetos e transparência na gestão de recursos, já que *muitos bilhões de dólares* estavam sendo destinados ao financiamento deles” (Bauer, 2010, p. 322, grifos nossos).

Apesar de antiga, essa prática ganhou projeção internacional somente nos anos 1990, impulsionada por diretrizes políticas e mecanismos coercitivos de organismos multilaterais⁶. É

⁶ O Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ambos sediados em Washington, Estados Unidos da América (EUA), são as principais instituições financeiras que efetuam empréstimos a projetos econômicos e sociais para países em desenvolvimento; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

nesse contexto que a faceta ideológica das avaliações — encoberta pela credibilidade de discursos técnico-científicos — consolidou-se em escala global. Bauer (2010) lembra que a taxonomia dos objetivos educacionais, desenvolvida por Benjamin Bloom, espelhada em modelos biológicos de classificação hierárquica de grupos, foi uma das principais ferramentas para conferir credibilidade aos testes standardizados e oferecer garantias para o financiamento de programas educacionais em diversos países.

Com base em estudo comparativo de reformas implementadas em países latino-americanos na década de 1900, Bauer (2010) sustenta que a prestação de contas (*accountability*) e o monitoramento da “qualidade” do ensino são os principais propósitos declarados nos documentos oficiais. Contudo, a autora observa que, apesar de declararem a intenção de medir e avaliar as aprendizagens, “não foram encontradas muitas informações sobre a que serviria o diagnóstico realizado” (Bauer, 2010, p. 333, grifos nossos). Assim, conclui a pesquisadora:

Percebe-se um forte caráter ideológico no debate do *accountability*, em que discursos aparentemente democráticos e legítimos (como a transparência de informações) são utilizados para respaldar ações centralizadoras e antidemocráticas, cuja principal característica é a manutenção do controle sobre o sistema de ensino pelo governo, sem que este assuma, diretamente, a responsabilidade integral pelos serviços prestados (Bauer, 2010, p. 325).

Um levantamento da literatura sobre responsabilização escolar recentemente publicado (Passone; Roncoli, 2022) mostra que, no Brasil, esse quadro se mantém inalterado desde os anos 1990. Com efeito, partindo da premissa de que “onde há poder há resistência” (Foucault, 2009, p. 105), compreendemos por que, muitas vezes, instituições de ensino — da Educação Básica à Superior — recorrem a estratégias “antirrepublicanos” para se ajustarem às expectativas externas (Patrus; Dantas; Shigaki, 2015; Rosistolato; Prado; Fernández, 2014). Comportamentos reativos como esses são comuns porque, segundo Ball (2003, p. 2015), os “terrores da performatividade” produzem “mais opacidade do que transparência, à medida que indivíduos e organizações tomam mais cuidado na construção e manutenção de ‘falsificações’”. Na mesma direção, Sordi (2022, p. 272) adverte:

Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental e o principal fórum mundial de estudos e coordenação de políticas comprometidas com a democracia e a economia de mercado.

Se optarmos pelo entendimento de que se constrói qualidade, avaliando obsessivamente os estudantes em testes padronizados e medindo fluxo escolar, não será surpresa a alta incidência de mecanismos que ajudam a maquiagem a realidade da escola, mesmo quando isso possa representar descompromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Não nos cabe julgar o recurso a tais expedientes desde um ponto de vista moral, mas é importante tomá-los como evidência da capacidade do “capitalismo flexível” de produzir o que Richard Senet (1999) nomeou como “corrosão do caráter”. Equívocos de interpretação e deslizes éticos cometidos na ponta dos sistemas decorrem, com efeito, da pressão exercida sobre os profissionais da educação na busca por resultados.

Contudo, professores e gestores não são “os” culpados pelo mau uso dos resultados. Responsabilizá-los, tomando como evidência os *rankings* amplamente divulgados pela mídia, é uma estratégia conveniente para confirmar a percepção geral sobre a precariedade do ensino público e fortalecer um dos princípios basilares da NGP: a meritocracia.

Meritocracia e mérito são termos frequente e equivocadamente utilizados como sinônimos, visto que ambos aludem à ideia de “*ser digno de*” ou “*ter direito a*”, por obra ou efeito das qualidades requeridas de alguém (ou de alguma entidade) para conquistar algo. Pouco se atenta, porém, para a origem e sentido desse termo. Compreender o que ele significa e como passou a ser usado para capturar mentes e almas em defesa das teses neoliberais é o que discutimos a seguir.

Meritocracia, mérito e valor: desconstruindo percepções de senso comum

A palavra “meritocracia” é um neologismo, cunhado pelo sociólogo Michael Young⁷, a partir da combinação de *mereo* (em latim, ser digno de algo, merecer) e *krátos* (do grego antigo, força, poder). O termo foi utilizado em sua obra ficcional, *The Rise of the Meritocracy* (1958), para designar (de forma satírica) as consequências do uso dos méritos individuais para justificar as posições de prestígio e poder ocupadas por determinados sujeitos. Na obra mencionada, ambientada no então longínquo ano de 2033, o sociólogo descreve como seria uma sociedade assim imaginada:

⁷ Michael Young (1915-2002): sociólogo, político e ativista social, vinculado ao Partido Trabalhista britânico.

[...] os testes tornaram-se mais eficazes, ao ponto de prever o coeficiente de inteligência dos indivíduos pouco após o nascimento, determinando assim o futuro de cada pessoa. O sistema ficou tão eficaz que criou um novo tipo de empregabilidade, com o trabalho sendo distribuído conforme tais coeficientes. A estratificação definida pelo poder econômico, antes balizada nos laços de sangue, era amparada agora no mérito “igualmente excludente” (Mazza; De Mari, 2021, p. 4).

Destituído do tom ácido e crítico pretendido pelo autor, o termo foi incorporado ao vocabulário comum para defender a substituição de um sistema garantidor de privilégios por nascimento (a aristocracia) por valores e critérios que justificariam as diferenças sociais em função do talento inato e/ou do esforço individuais. Em 2001, ao manifestar sua decepção com as reformas promovidas pelo Novo Partido Trabalhista inglês, no governo Tony Blair, o sociólogo assim se pronunciou, em artigo publicado no jornal *The Guardian*: “É altamente improvável que o primeiro-ministro tenha lido o livro, mas ele adotou a palavra sem perceber os perigos do que está defendendo” (Young, 2001, tradução nossa).

Voltando ao foco deste ensaio, entendemos que o esclarecimento dos critérios utilizados na avaliação de políticas e programas governamentais nos auxilia a compreender o que, enfim, *espera-se* de professores e gestores escolares com relação ao *uso* dos resultados das avaliações de larga escala. Um estudo mais recente de Bauer (2019) explora os conceitos de *valor* e *mérito* empregados nos julgamentos de políticas. Esse é um tema que interessa, particularmente, aos gestores, visto que eles/elas se empenham ao máximo para que suas escolas obtenham melhores “resultados”, porém, frequentemente, desconhecem os critérios com os quais seu trabalho é julgado.

No referido artigo, a pesquisadora revisita, cuidadosamente, diferentes teorias de autores nacionais e internacionais, com o propósito de identificar o significado atribuído às noções de *mérito* e *valor* na avaliação de programas sociais. Sinteticamente, Bauer (2019, p. 17-18) esclarece que “mérito tem sido compreendido como o *valor intrínseco* de algo [...]. Já o valor (*worth*) tem sido compreendido como o valor de uma entidade avaliada para um dado contexto, ou seja, o valor *extrínseco*” (Bauer, 2019, p. 17-18). Para tornar mais compreensível essa diferença, a autora nos explica que

[...] um programa pode ter mérito, mas não ter valor ou significância em um determinado contexto. Se não atende às demandas dos seus *stakeholders*⁸, diz-se que ele não tem valor. Além disso, todo programa (ou política) que não tenha mérito não possui valor, pois, se não faz bem o que se propôs a fazer, não pode ser empregado para suprir as necessidades de seus *stakeholders*. Um programa mal formulado, nesse sentido, não tem mérito e nem valor (Bauer, 2019, p. 19).

Contudo, de acordo com a autora, essa discussão “*raramente tem sido feita na literatura nacional de forma explícita*” (Bauer, 2019, p. 14). Um dos *poucos* trabalhos a discutir o valor das políticas públicas e das avaliações, no Brasil, é o de Januzzi (2016). Partindo da premissa de que a avaliação de políticas é “orientada por valores ideológicos e paradigmas diversos”, esse autor desnuda a subjetividade implícita nos diferentes modelos metodológicos de avaliação. Dada a relevância dessa discussão, vale sintetizar os argumentos do autor, esforço que não substitui a leitura integral de seu texto.

O primeiro pilar da tese de Januzzi (2016) é o de que o modelo adotado por diferentes escolas de avaliação de políticas mantém íntima conexão com as concepções de Estado e de justiça social por elas adotadas. O segundo é que essas escolas possuem diferentes entendimentos sobre como a justiça social pode ser alcançada por meio de políticas públicas praticadas nas três configurações básicas do Estado: o Estado Liberal, o Estado Regulador e o Estado do Bem-Estar Social. Entretanto, a despeito das diferenças de interpretação, os valores e critérios de justiça dessas três configurações são os que orientam as escolhas “do *que* será avaliado, *como* será avaliado e, em boa medida, do *que será apontado* como resultados principais do estudo avaliativo” (Januzzi, 2016, p. 119, grifos nossos).

Assim, consoante à orientação liberal defensora do Estado “mínimo”, a *eficiência econômica* é valor supremo das avaliações que tomam como critério o *uso mais racional* possível dos *recursos públicos*. Por essa visão, entendemos como eticamente “justo” premiar as práticas “eficientes” dos servidores públicos, ou punir as “ineficientes”, o que por si justificaria a adoção de políticas de responsabilização (*accountability*). Já as avaliações orientadas pela concepção do Estado Regulador valorizam a *eficácia* e a “conformidade procedimental” às normativas políticas, que podem ser aferidas por meio de auditorias e protocolos padronizados. Por fim, a *efetividade*

⁸ De acordo com a autora, o termo em inglês refere-se aos “interessados na avaliação, podendo ser o público-alvo do programa ou ação avaliada, os propositores das políticas, seus executores e a sociedade em geral” (Bauer, 2019, p. 19).

social é o valor máximo do desenho intencionado por avaliações sistêmicas, que se pautam pelos princípios éticos da equidade e de justiça social defendidos pelo Estado do Bem-Estar Social.

De acordo com Januzzi (2016, p. 133), este último tipo é o que melhor atenderia os princípios preconizados pela Constituição Federal de 1988, na medida em que

[...] produz informações para todas as etapas da implementação de políticas e programas [e] subentende o envolvimento de equipes multidisciplinares, compostas por técnicos envolvidos diretamente com as políticas e especialistas externos, com uma abordagem multimétodos de pesquisas de avaliação, crença na natureza contingencial do conhecimento técnico-científico e reconhecimento da perspectiva técnico-política da decisão em políticas públicas.

Como atividade humana, as avaliações produzem “resultados contingentes, que podem ser confirmados, refutados ou superados, em algum momento, por novas investigações” (Januzzi, 2016, p. 118). No entanto, esses resultados têm sido tratados como “evidências que falam por si”. Nesse sentido, as avaliações se assemelham mais aos códigos de uma “caixa preta”, indecifráveis pelos não especialistas, do que ferramentas de diagnóstico e planejamento dos profissionais da escola.

Utilizadas para premiar ou punir, as avaliações funcionam, na expressão de Foucault (2000), como dispositivos de poder⁹, isto é, como tecnologia de assujeitamento àqueles que detém o poder/saber. Estabelecer comparações entre as escolas, destinar recursos para as que se destacam entre as “melhores” ou bonificar professores e gestores por sua *performance* são mecanismos de sustentação do “mérito” individual como valor precípuo da perspectiva neoliberal.

Responsabilizar pessoas ou escolas, individualmente, é uma maneira de desresponsabilizar o Estado pela oferta das condições necessárias a uma educação de qualidade para todos. Mas, como afirma Sordi (2022, p. 12), “tamanho é a força desse discurso [...] que alguns atores sociais tendem a aceitar e reproduzir as razões práticas para as mudanças, sem necessariamente entender ou problematizar as razões políticas do porquê mudar e o que exatamente mudar”. Assim, complementa a pesquisadora,

⁹ Para Foucault, um “dispositivo” é “um conjunto decididamente heterogêneo, o qual abrange discursos, instituições, planejamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas, resumindo: o dito e o não dito”, utilizados como operadores materiais de poder (Revel, 2011, p. 43-44).

[...] quanto mais se espera (ou se cobra) da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices vergonhosos de proficiência dos alunos obtidos nas diferentes formas de avaliação externa que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar (Sordi, 2022, p. 13).

Sordi e Freitas (2013), entre outros pesquisadores do Laboratório de Observação de Estudos Descritivos (Loed), da Faculdade de Educação da Unicamp (Sordi; Varani; Mendes, 2017), têm defendido uma forma alternativa e mais democrática de responsabilização dos profissionais da escola:

Nossa tese é que, sem o comprometimento dos atores da escola com o processo de avaliação instituído, os dados gerados podem restringir-se ao uso burocrático do sistema, servindo às estatísticas e às pesquisas sobre escolas eficazes, mas destituídos de poder de provocar a mudança na realidade da escola. A ação transformadora depende do humano (Sordi, 2022, p. 41).

Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, os pesquisadores colocaram em funcionamento, em cada unidade escolar, o sistema de Avaliação Institucional Participativa (AIP), articulada a Comissões Próprias de Avaliação¹⁰, constituídas por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Sem desconsiderar a legitimidade do Estado de exercer ações regulatórias que zelem pelo direito dos estudantes a uma educação de qualidade, a proposta da AIP se ancora em indicadores de *qualidade social* formulados e protagonizados pelos atores de cada escola, a partir dos seguintes princípios:

Pertinência social, enraizamento na realidade concreta onde se dão as práticas educativas, entendimento do conhecimento não apenas como instrumento pragmático de inserção no mercado de trabalho, mas como forma de contribuir para o mundo, atenção aos valores da liberdade, solidariedade e alteridade são alguns dos indicadores de qualidade que devem referenciar os processos avaliativos, o que não tem sido a tônica reinante (Sordi, 2022, p. 26).

Outra abordagem de avaliação é defendida por autores que acreditam na possibilidade de desenvolver “boas práticas” com base nas matrizes de referência e resultados das provas realizadas pelos sistemas. José Francisco Soares (2016) entende, por exemplo, que o valor das

¹⁰ De acordo com a autora, a proposta da AIP foi inspirada no modelo teórico e axiológico instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), com as devidas adaptações para a Educação Básica (Sordi, 2022).

avaliações de aprendizagem do Saeb se vincula ao direito à educação. Embora reconhecendo que esse sistema tenha se consolidado por meio de mecanismos gerenciais, o autor considera que muitas das críticas dirigidas a ele são fruto de “equivocos” de interpretação sobre a finalidade e o potencial pedagógico das avaliações. Para esse autor,

[...] o uso sistemático da palavra “avaliação” no Saeb eclipsou a importante função de monitoramento do direito à educação que ele viabilizou. [...] Equivocadamente, para muitos, as informações de aprendizado só têm utilidade para funções de controle e responsabilização da escola. [...] O grande desafio para o Saeb é a formação de pessoal para as muitas tarefas de avaliação, principalmente aquelas de interação com as escolas (Soares, 2016, p. 149).

Entendimento semelhante é compartilhado por estudiosos que apostam na possibilidade de aperfeiçoamento das avaliações para melhorar a gestão escolar, conquanto haja uma maior aproximação dos órgãos centrais com as unidades escolares (Brooke; Cunha, 2011; Calderón; Borges, 2020). Como admite Soares (2016, p. 148), esse tipo de avaliação não é simples, “e a maioria das escolas precisa de ajuda para a realização dessa tarefa. A inexistência dessa ajuda é uma das explicações para o pouco impacto das avaliações externas na rotina dos estabelecimentos de ensino”.

A despeito dos diferentes matizes ideológicos sobre o *valor* das avaliações, parece haver certo consenso de que, em geral, os resultados das provas standardizadas têm cumprido a função precípua de responsabilizar os educadores pelo pífio desempenho dos alunos das escolas públicas. Nesse sentido, parece plausível o argumento de Luiz Carlos Freitas (2016, p. 128):

De fato, focar em índices de avaliação associados à auditoria, acreditando que aumento nas médias de desempenho é sinônimo de boa educação, desresponsabilizará aquelas forças positivas, no interior das instituições, que poderiam ser realmente protagonistas na melhoria da qualidade da educação brasileira e mobilizadoras da escola em direção a novas práticas educacionais. O efeito é, portanto, no médio prazo, contrário ao intencionado.

A essa altura, é importante frisar que, ao endossarmos as críticas às avaliações de larga escala, não negamos o mérito (ou o valor intrínseco) desses instrumentos de gestão de políticas públicas. Antes, o que se questiona é a função ideológica que elas cumprem pela maneira como são usadas, não pelos profissionais das escolas, mas sim pelos beneficiários da cultura

competitiva que corrói e deturpa a finalidade última da educação escolar: humanizar o homem tendo como horizonte o “bem comum”.

Algumas palavras finais

Como apontamos no início, a motivação para a escrita deste texto foi o incômodo provocado pela afirmação de Ball (2001) de que gestores(as) escolares se transformaram em “heróis” culturais do paradigma instaurado pela NGP. Com apoio em diferentes estudos, procuramos argumentar que, do modo como têm sido utilizadas, as avaliações de larga escala funcionam como dispositivo para conformar as novas subjetividades profissionais à lógica competitiva do mercado.

Também procuramos demonstrar que uma das grandes lacunas das políticas de avaliação diz respeito à dimensão formativa dos profissionais que atuam nos níveis intermediários dos sistemas e nas escolas. Essa lacuna tem se mostrado conveniente para manter os gestores escolares como reféns de uma missão cujo *script* eles e elas desconhecem, mas que serve para sustentar a continuidade do projeto neoliberal de educação.

No texto em que tratou especificamente sobre o profissionalismo *pós-reforma*, Ball (2005) não disfarçou o tom angustiado e ambivalente de sua exposição. Mas, ao concluir, deixou transparecer a esperança de que, apesar de difícil, é possível apostar na sobrevivência de um profissional autêntico”, “que absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela” (Ball, 2005, p. 558).

Desafiar a lógica individualista e meritocrática que se impõe como *única* alternativa para melhorar a qualidade da educação não é tarefa simples. Pelo contrário, é trabalho lento, construído no curso do exercício cotidiano de (*re*)pensar e deliberar, coletivamente, o que fazer e como enfrentar os desafios contingentes de cada comunidade escolar. Nesse sentido, o(a) gestor(a) escolar tem sim um papel-chave a cumprir: promover, articular e mediar processos em que, pela via do diálogo, diferentes leituras e interpretações da realidade sejam confrontadas, na busca pela ressignificação do conceito de “qualidade” consoante ao projeto de ensino e sociedade que se pretende realizar.

Com efeito, assumir esse papel, pressupõe investir-se do espírito que anima um “*anti-herói*”, entendido como aquele que subverte e contesta a imagem idealizada de si mesmo. Se

essa for a escolha, inexoravelmente, o caminho será outro; mas, certamente, muito mais complexo. Será necessário admitir o caráter sempre contingente e precário do ato educativo, aceitar as incertezas e limitações desse projeto humano e lidar com elas, sem deixar de responsabilizar-se por ele.

Referências

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> . Acesso em : 06 maio 2023.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, S. J. *The Education Debate*. Bristol/UK: University of Bristol; Portland/USA: The Policy Press, 2008.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

BAUER, A. “Quão bom é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 14-43, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v30i73.5879>

BAUER, A. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em cursos em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.576>

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf
 Acesso em: 15 maio 2023.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>

DA ROSA BECKER, F. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [S. l.], v. 10, n. 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.4.003>

FLEENOR, J. W.; PRINCE, J. M. *Using 360-Degree Feedback in Organizations: an annotated bibliography*. Greensboro: Center for Creative Leadership, 1997.

FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.3156>

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30 n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989/8109>. Acesso em: 16 maio 2023.

JANUZZI, P. M. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: três valores em disputa na avaliação de políticas e programas sociais. *Desenvolvimento em Debate*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 117-142, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31894>. Acesso em: 13 maio 2023.

MAZZA, M. G.; MARI, C. L. D. Meritocracia: origens do termo e desdobramento no sistema educacional do Reino Unido. *Pro-posições*, Campinas, v. 32, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063>

PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. L. Revisão da literatura sobre responsabilização escolar no Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 16, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.84282>

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 1, p. 1 a 18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>

PERONI, V. M. V. A gestão democrática na educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, mai. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>

REVEL, J. *Dicionário Foucault*. Tradução: Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA, S. S. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.03>

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena no Brasil e na Inglaterra”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-27, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10840>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P.; FERNÁNDEZ, S. J. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255920142853>

RUIZ, M. J. F.; PERONI, V. M. V. Relação público-privada e gestão escolar: o caso da Fundação Victor Civita. *Laplage em Revista*, São Carlos, v. 3, n. 3, p. 147-163, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733357p.147-163>

SÁ BARRETO, E. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 133–144, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.267>

SÃO PAULO. *Tutorial de Recursos Humanos: Programa Ensino Integral; Escola de Tempo Integral*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014.

SENET, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>

SORDI, M. R. L. *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a Avaliação Institucional Participativa como estratégia*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

SORDI, M. R. L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-512, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200009>

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.263>

SORDI, M.R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.) *Qualidade(s) da escola pública*. Reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

YOUNG, M. Down with meritocracy: The man who coined the word four decades ago wishes Tony Blair would stop using it. *The Guardian*, [S. l.], 29 Jun. 2001. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>. Acesso em: 17 maio 2023.

Submetido: 22.05.2023.

Aprovado: 07.03.2024.