



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thais Vianna Maia

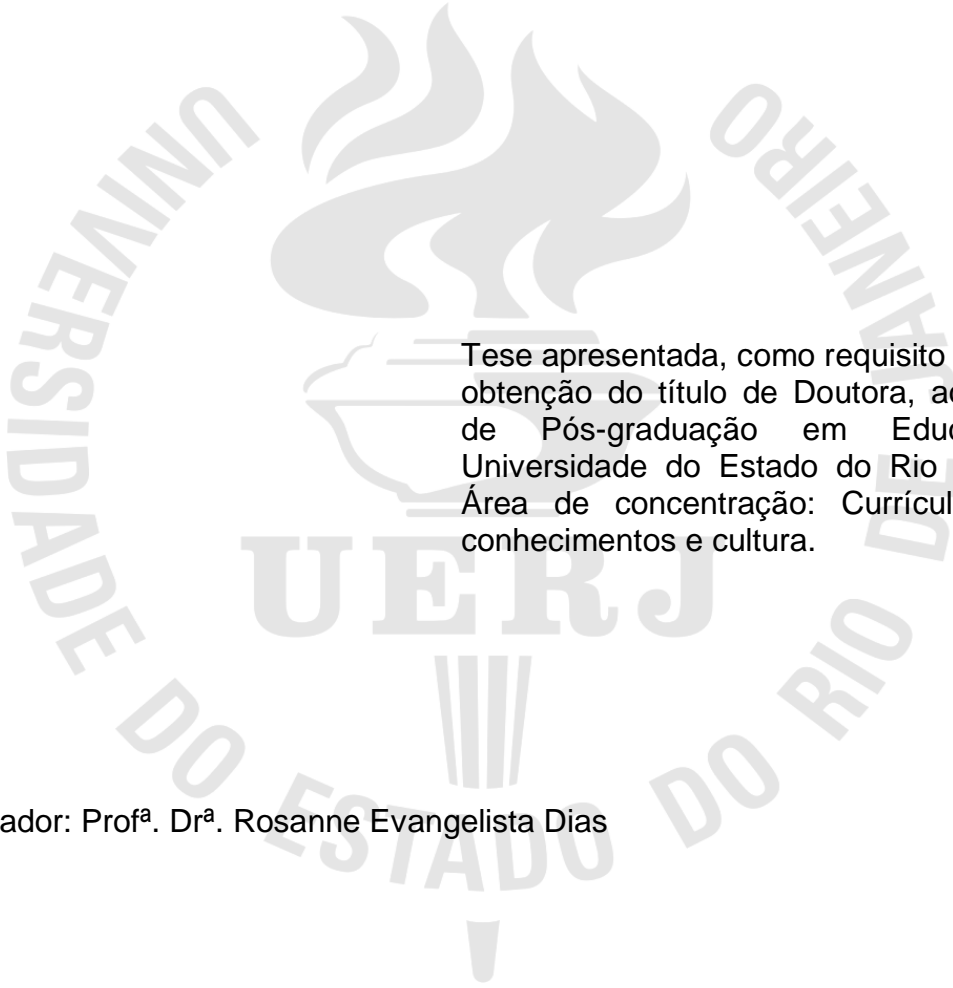
Discursos sobre performatividade e docência

Rio de Janeiro

2022

Thais Vianna Maia

Discursos sobre performatividade e docência



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M217 Maia, Thais Vianna.
Discursos sobre performatividade e docência/ Thais Vianna Maia. –
2022.
82 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Docência – Teses. 3. Docente – Teses. I.
Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Thais Vianna Maia

Discursos sobre performatividade e docência

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Curso: Doutorado. Área de concentração: Educação

Aprovada em 31 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Verônica Borges
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Ricardo Luis Maia.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos:

A minha orientadora Rosanne Dias e aos colegas do grupo de pesquisa.

À Giovanna e ao meu marido Rafael Romano.

A minha família.

As minhas amigas, parceiras de trabalho e pesquisa Bonnie Axer, Luciana Velloso, Camila Gigante, Carla Sass Sampaio, Izabella Corrêa.

A CAPES pela concessão da bolsa.

E às professoras e aos professores do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do CAp-UERJ.

RESUMO

MAIA, Thais Vianna. *Discursos sobre performatividade e docência*. 2022. 82f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tese tem como temática os discursos sobre a docência na área educacional que revelam performances docentes e forjam essas identidades profissionais. Para isso, a noção de performatividade é utilizada para analisar a produção de diferentes sentidos e seus efeitos nas políticas de currículo para a docência. Tencionamos também operar com as noções de performatividade de Ball (2014; 2010; 2005; 2004; 2002) e Butler (2018; 2017; 2015; 1999), em níveis distintos de análise sobre a performatividade. Esta pesquisa é desenvolvida a partir de um enfoque pós-estrutural que não considera a pré-fixação de significados e sujeitos, entretanto mostra a precariedade e contingência que marcam as decisões políticas, permitindo-nos perceber a flutuação dos sentidos dos significantes. As relações entre políticas de currículo e linguagem fazem-se a partir do entendimento de currículo como prática discursiva e a produção de sentidos no currículo. O processo de lutas para a produção do texto curricular envolve leituras e interpretações das identidades e do trabalho docente. Os textos utilizados como material empírico nesta investigação são artigos selecionados nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, a partir das palavras-chave performatividade e docência, publicados no período de 2015 a 2020. Interpretamos como a docência é significada no Currículo e como a utilização desse significante revela conflitos sobre as representações do que é currículo e docência. No decorrer da pesquisa, foi possível concluir que esta também regula e é regulada, apesar de ampliar o olhar para os processos de identificação dos sujeitos. Os textos analisados mobilizam discursos que são produtivos de serem pensados pelo ponto de vista da precariedade da normatividade. A performatividade como teoria da agência traz significativas contribuições para as investigações que envolvem discursos sobre a docência e as políticas.

Palavras-chave: Performatividade. Docência. Identidade Docente. Subjetividade Docente.

ABSTRACT

MAIA, Thais Vianna. *Discourses on performativity and teaching*. 2022. 82f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis has as its theme the discourses on teaching in the educational area that reveal teaching performances and forge these professional identities. For this, the notion of performativity is used to analyze the production of different meanings and their effects on curriculum policies for teaching. We also intend to operate with Ball's (2014; 2010; 2005; 2004; 2002) and Butler's (2018; 2017; 2015; 1999) notions of performativity at different levels of analysis on performativity. This research is developed from a post-structural approach that does not consider the prefixation of meanings and subjects, but shows the precariousness and contingency that mark political decisions, allowing us to perceive the fluctuation of two meanings and two signifiers. The relations between curricular policies and language are based on the understanding of the curriculum as a discursive practice and on the production of non-curricular meanings. The process of struggle for the production of the curricular text involves readings and interpretations of identities and teaching work. The texts used as empirical material in this investigation are selected articles in the Annals of National Meetings of ANPEd, based on the keywords performativity and teaching, published in the period from 2015 to 2020. We interpret how teaching is signified in the Curriculum and how the use of this significant reveals conflicts about the representations of what curriculum and teaching are. During the research, it was possible to conclude that this also regulates and is regulated, despite expanding the look at the processes of identification of the subjects. The analyzed texts mobilize discourses that are productive of being thought from the point of view of the precariousness of normativity. Performativity as a theory of agency involvement brings contributions to the thinking that discourses on teaching and policy.

Keywords: Performativity. Teaching. Teacher Identity. Teach subjectivity. Teaching performance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

ProPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CURRÍCULO, DOCÊNCIA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA	14
1.1. Políticas de currículo como discurso e a docência	14
1.2. Currículo e tentativas de regulação do trabalho docente.....	18
1.3. Performatividade e docência na área acadêmica.....	20
1.4. O déficit normativo e a defesa por um currículo sem fundamento..	34
2. A PERFORMATIVIDADE E A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA	41
2.1. A cultura do desempenho no campo e a normatividade neoliberal	41
2.2. Performatividade e a constituição de subjetividades: a noção de Judith Butler	48
2.3. Discurso, poder e subjetivação docente	59
2.4. Sentidos sobre identidades docentes.....	61
2.5. Políticas de currículo e a significação da docência	63
3. IMPLICAÇÕES DA CENTRALIDADE DO PROFESSOR NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	67
3.1. Relações entre discurso, performatividade e agência.....	67
3.2. A noção de enquadramento de Judith Butler	70
3.3. Sentidos de docência na Base Nacional Comum Curricular Formação de Professores.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como foco a análise de como a produção acadêmica tem pensado, problematizado a noção de performatividade e como ela está influenciando as políticas educacionais. Focalizou os discursos produzidos sobre a docência a partir da compreensão de performatividade, quando circulam as políticas e os textos acadêmicos, hegemonizando sentidos sobre docência. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir de pressupostos pós-estruturais, por compreender as disputas de sentidos sobre performatividade e trabalho docente como provisórias, precárias e contingentes.

Nas últimas décadas observamos uma intensa produção acadêmica denunciando a produção de políticas para docência, com o objetivo de controle do trabalho do professor, em um contexto de reformas educacionais. O que chama a atenção é a centralidade que a docência tem conquistado nessas políticas. Essa centralidade pode ser percebida em discursos em prol da melhoria da educação, da garantia do direito a aprendizagem dos alunos e da profissionalização docente. Demandas em disputa na produção de políticas de currículo, articuladas em processos de significação, tencionam constituir um discurso hegemônico no currículo voltado para o controle do trabalho docente. Tentativas de fixação do contexto e do conhecimento através do currículo restringem possibilidades democráticas. Entendemos, assim, como inviável a distinção entre um contexto formal e um da prática curricular. A possibilidade de produção de sentidos escapa a qualquer tentativa de delimitação de contexto. A partir da análise de discursos Iberoamericanos para a Educação Básica, Dias (2016) destaca a centralidade assumida pela docência, quando se atribui o êxito dos discentes e o alcance da qualidade da educação ao trabalho do docente. Esses textos políticos defendem a produção de políticas de avaliação na tentativa de controlar os currículos da formação (inicial e continuada) e a atuação dos professores (DIAS, 2016). Tendo em vista esse movimento de produção de políticas curriculares em diferentes países, o objeto deste estudo são as políticas curriculares que se destinam à regulação do trabalho docente, com a intenção de perceber as movimentações discursivas e

políticas de tais propostas. Identificamos, assim, sentidos e projetos identitários de professor que são articulados nessas propostas, disseminadas nos diferentes contextos de produção e no espaço escolar. Problematizamos os sentidos desta regulação presente nas propostas e práticas curriculares que ainda se apresentam enquanto normativas em um contexto de globalização, tanto nas políticas quanto no espaço escolar. Concebemos as tentativas de regulação e os processos de escape como parte das disputas de sentidos característicos da luta política, e que são, portanto, contingentes, submetidos à negociação, antagonismos e conflitos (DIAS, 2016).

Em análise sobre as políticas curriculares para formação de professores no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, Craveiro e Borges (2015) defendem que sentidos são produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente. Para as autoras, a política curricular permanece marcada pela concepção de habilidades e competências, pela cultura de avaliação e pela centralidade da docência (CRAVEIRO; BORGES, 2015).

Um currículo baseado em habilidades e competências acaba por projetar discursos que tentam fixar um perfil profissional. Partimos do entendimento da identidade docente como híbrida e performática, construída a partir de ações discursivas e representações pela regulação dos processos de negociação. Essas identidades fixam-se provisoriamente, em processos de identificação contingentes a partir dos sentidos de currículo com os quais os professores identificam-se (CRAVEIRO; BORGES, 2015).

Inscritas em um sistema de significação, as políticas curriculares são subjetivadas/subjetivadoras. Nesse sistema se dão possibilidades de identificação através das relações de poder. A partir de uma análise sobre os sentidos de profissionalização docente Borges e Pereira (2015) colocam que o modo de se interpretar o que significa ser professor passa por um processo em que se constitui hegemônico determinado sentido. A profissionalização docente é um significante que carrega sentidos que se conectam à identidade docente e tem sido reconhecido como importante em relação a formação docente e a qualidade da educação (BORGES; PEREIRA, 2015).

Observamos atualmente no cenário educacional o envolvimento de empresas com a política educacional e como essas novas formas de

governança afetam a produção de políticas educacionais, consolidando o neoliberalismo através de políticas e novas formas de governamentalidade. A ideologia neoliberal remodela as formas como as políticas se apresentam na atualidade, evidenciando processos globais que transformam a política educativa em todo o mundo.

Identificamos, assim, sentidos e projetos identitários de professor que são articulados nessas políticas para a docência. Problematizamos os sentidos desta regulação presente nas propostas e práticas curriculares que ainda se apresentam enquanto normativas e performativas. Concebemos as tentativas de regulação e os processos de escape como parte das disputas de sentidos característicos da luta política, e que são, portanto, contingentes, submetidos à negociação, antagonismos e conflitos.

Tendo em vista esse movimento de produção de políticas curriculares, os objetos deste estudo foram os discursos sobre performatividade e docência presentes nas pesquisas acadêmicas. Os objetivos da pesquisa foram, portanto, investigar as produções discursivas para a docência nas pesquisas publicadas nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que abordaram a temática da performatividade e; discutir as políticas para a docência, a figura do professor e suas aproximações com a noção de performatividade e de sujeitos políticos de Judith Butler.

Minhas buscas pelas publicações, partindo do tema performatividade e docência nas reuniões nacionais da ANPEd, revelaram a presença das concepções e autores que vem contribuindo com os estudos do campo do currículo. Podemos afirmar que as utilizações dos conceitos de performatividade, de Stephen Ball, de *accountability* e de desempenho vinculados à docência, foram observadas com uma maior frequência no material empírico que analisamos mais adiante neste estudo. Essas pesquisas levam em consideração uma cultura da avaliação, do desempenho, para operar com a noção de performatividade no desenvolvimento do trabalho docente, própria de Ball. Nessa perspectiva, o desempenho docente é diretamente relacionado aos resultados dos estudantes, sendo assim, desenvolvida uma cultura do desempenho, também referida como cultura da performatividade, onde mecanismos de controle e incentivos são criados promovendo

premiações para o alcance das metas. É possível perceber a presença de uma parcela considerável de estudos que analisam o movimento de produção de políticas curriculares com a intenção de perceber as movimentações discursivas e políticas de tais propostas. Além disso, as pesquisas também chamam atenção para a proliferação da produção de documentos publicados por organismos internacionais de referência no cenário educacional que trazem uma série de indicadores para o trabalho do professor, com o objetivo de aumentar a qualidade da educação.

O que propus, no entanto, foi repensar os usos do conceito de performatividade, mais amplamente, para além do sentido apropriado de Stephen Ball, orientação que ainda predominam nas investigações sobre políticas educacionais no campo, e buscar a produtividade da utilização da noção de performatividade de Judith Butler para investigar políticas curriculares e docência. Assim, tive como foco as relações entre performatividade e atuação docente, meu investimento foi no sentido de buscar verificar como dar visibilidade à autonomia do professor, através da possibilidade de desenvolver diferentes performances. Nas políticas de currículo, tentativas de controle da definição do trabalho docente entram em disputa, a partir da enunciação discursiva, há um processo contínuo de construção. A noção de performatividade é produtiva para avançar nas discussões das políticas curriculares, afastando-se da visão de que elas delimitam a atuação docente. Destacamos a dimensão da performatividade que cria a possibilidade de agência. A agência, enquanto mecanismo de funcionamento da linguagem, e constitutiva da performatividade abre espaço para a criação, para a produção de sujeitos (BUTLER, 1999). Esta investigação pretendeu, com isso, desenvolver o conceito de docência performativa e buscou pensar as performatividades docentes, focalizando a construção da subjetivação da docência, evidenciando o currículo como espaço da performance.

Adotamos a análise do conceito de performatividade como estratégia metodológica para investigar a docência, compreendendo o discurso como performativo. É possível pensar que performances sobre a docência são produzidas pelos professores a partir da significação dos diferentes discursos destinados à docência. Estabeleci, deste modo, a noção da performatividade como foco de pesquisa, no sentido de buscar a que melhor ajuda a pensar a

docência em uma perspectiva que possibilite considerar fugas potenciais em relação à tentativa de fixação de identidades docentes. Tal noção que considere a pluralidade e complexidade da docência e dos diversos modos de ser professor e conceba o professor como um sujeito político e livre para fazer suas escolhas e não um sujeito que tenha que se adequar ou caber em uma definição pré-estabelecida, em uma política curricular, que lhe diga como deve agir, como deve lecionar. Partimos da percepção de que o professor atua a partir de um jogo performático, criando o currículo e não está subordinado a um currículo que é dirigido a ele. O professor decide, e ao decidir, performa.

Buscamos identificar possibilidades de leitura dos textos políticos que considerem que o professor constrói sua identidade docente a partir de performances, afastando-me de uma noção de performatividade onde atende ao que se espera dele. Portanto, considerar a dimensão performativa da docência é evidenciar a autonomia docente. Esta tese é sobre os processos de identificação vividos pelos professores no momento da decisão política, considerando o seu caráter performativo. A escolha de ser professor a partir da identidade docente com a qual se identifica é uma decisão política e performática. A noção de performatividade está relacionada com a possibilidade de decidir, pois, de acordo com Butler (1999, 2015, 2017, 2018), performar é decidir.

1. CURRÍCULO, DOCÊNCIA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA

1.1. Políticas de currículo como discurso e a docência

Partimos de uma concepção de interpretação das políticas que não dissocia proposta e implementação, afastando-se de uma visão prescritiva, verticalizada, que concebe que as políticas são produzidas em um determinado lugar e são incorporadas à prática. Lopes (2015) faz uma aposta no descentramento da política, afastando-se de enfoques racionalistas. Partimos deste entendimento de política de currículo como luta pela significação do que é currículo, e de uma interpretação da política a partir dos enfoques pós-estruturais, contrariando a tentativa de se estabelecer um fundamento para o currículo. A política assume a primazia na constituição do social em relação à economia, uma vez que os discursos políticos são capazes de subverter e refundar o social de maneiras antagônicas e conflituosas. É na dimensão conflituosa da política que ocorre a produção de sentidos (LOPES, 2015).

A partir dos enfoques pós-estruturais, concebemos a política como tentativas de controle da significação que não esgotam os sentidos da educação. A investigação das políticas de currículo com base no discurso revela sua complexidade ao levar em consideração os múltiplos contextos em que os sujeitos, identidades e objetos são interpretados e pesquisados (LOPES; OLIVEIRA, 2017).

A concepção de currículo como enunciação nos permite reconhecer a ambivalência das relações sociais. É possível perceber os textos curriculares como enunciações que buscam a fixação de sentidos. A política curricular revela-se, assim, como uma política cultural que forja identidades no interior na escola.

Baseados em um aporte pós-estrutural, podemos pensar o currículo através de uma perspectiva discursiva. Entendendo discurso não só como linguagem, mas abrangendo todo o conjunto da vida humana e social. O discurso é entendido, assim, como prática através da qual significamos e

somos significados. A política assume centralidade na constituição do social e seus discursos podem ser entendidos como formas de refundar o social. Defender um currículo político a partir da compreensão de política em uma perspectiva discursiva é considerar as decisões políticas como contingentes, refutando a ideia de que existe um fundamento que organizaria o currículo de maneira correta e definitiva (LOPES, 2014).

Currículo e docência vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional e em diferentes escalas de produção de políticas (local/nacional/regional/global), com foco na centralidade que assumem nas políticas de currículo.

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa está pautada em uma perspectiva pós-estrutural, e dialoga com autores brasileiros do campo das políticas de currículo que contribuem com este debate. De acordo com Lopes e Oliveira (2017) os enfoques pós-estruturais e pós-coloniais¹ tem sido incorporados ao campo da Educação na interpretação das políticas de currículo, em um movimento de questionar propostas prescritivas que separam proposta e prática.

São criadas novas formas de investigar políticas de currículo, com foco no questionamento de sua suposta racionalidade, na identificação e crítica de normatividades restritivas do diferir, bem como visando interpretar e visibilizar ou mesmo fortalecer, a tradução da norma. (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 11)

Esta investigação se desenvolve neste contexto, que compreende o social a partir de uma perspectiva discursiva e está voltada para a investigação dos processos de articulação e significação das políticas, não dissociando discurso e prática.

No campo específico das políticas de currículo para a formação de docente vale destacar algumas pesquisas que se desenvolvem a partir da abordagem discursiva, considerando a “textualidade na política de currículo, como parte da disputa pela significação do currículo, sempre sujeito à tradução” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 26).

¹ As referências desses enfoques são Homi Bhabha, Jacques Derrida, Michel Foucault, Stephen Ball e outros.

Segundo Lopes e Borges (2017), as políticas de currículo têm sempre como condição a busca pelo controle da interpretação. Apresentam-se como tentativas de controle do fluxo de sentidos e da significação do mundo. Trabalhar com as concepções políticas de currículo em uma abordagem discursiva através de uma abordagem pós-estrutural é, assim, assumir seu caráter provisório e precário.

O protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores é destacado por Fernandes e Dias (2010) no contexto das reformas curriculares das últimas décadas ao analisarem as políticas de formação de professores no período de 2001 a 2007 em Portugal e no Brasil. O surgimento de novas políticas curriculares é justificado pelo discurso de investimento na formação de professores, revelando o protagonismo docente como um projeto hegemônico. Esses discursos são construídos a partir de articulações que defendem proposições políticas que se pretendem hegemônicas, a partir da negociação de sentidos na produção política. “Os professores passam a assumir centralidade na reforma curricular ao se defender um novo modelo de formação pautado no protagonismo docente” (FERNANDES; DIAS, 2010, p. 234)

Sinalizam a associação entre a ideia de protagonismo e a de profissionalização docente e destacam a presença do discurso da responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos nos textos políticos.

O discurso do protagonismo docente tenciona forjar o papel do professor para o tempo atual, delineando características de um modelo para a sua formação ou de um possível perfil profissional. (FERNANDES; DIAS, 2010, p. 247)

O discurso das políticas de currículo e docência nas últimas décadas revelam posições que se apresentam como hegemônicas. Dias, Farias e Souza (2017) ressaltam a atuação das políticas de currículo no cenário atual em ações de controle da docência. O professor é considerado central e protagonista do processo, assim como sua responsabilização pelo êxito ou fracasso da educação, em discursos que associam sua formação ao sucesso do aluno. Além disso, discursos em prol do investimento das políticas na

avaliação dos professores aparecem como proposta de política para a docência. As autoras defendem o currículo escolar, a formação docente e os processos de avaliação como processos criativos e culturais:

Um projeto que caminhe nesta direção é antagônico ao processo de ranking nos sistemas de ensino, que buscam a performatividade para objetivos a serem alcançados, promovendo lógicas de inspeção da qualidade e mensuração da eficiência do professor e dos projetos de cada unidade escolar. (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 264)

Cunha (2017) e Borges e Peixoto (2017) analisam discursos da profissionalização docente a partir de uma perspectiva pós-fundacional, rejeitando a ideia de construção de identidades docentes fixas e a possibilidade da plenitude dessa identidade.

Borges e Peixoto (2017) analisam as disputas em torno de uma identidade fixa docente nos discursos hegemônicos sobre a profissionalização nas políticas de currículo. A profissionalização docente é apresentada como possibilidade de alcance da qualidade da educação:

Assim, a profissionalização docente associa-se a um discurso mais amplo da universalização da educação de qualidade. Dito de outro modo, por sucessivos processos metonímicos e metafóricos, passando por negociações de sentidos trazidas da sociologia das profissões, perpassando pelos movimentos sociais e acadêmicos como ANFOPE e ANPED, as produções teóricas clássicas do campo da Formação de professores e currículo, estão sendo empreendidas no campo da educação. (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 298)

Identificam nas atuais políticas curriculares de formação de professores, demandas formativas em disputa que estão sendo resignificadas em discursos para a profissionalização docente, que se hegemonizam (BORGES; PEIXOTO, 2017).

Cunha (2017) também identifica “a propagação do discurso que associa qualidade na educação com a necessidade de uma formação docente” (p. 271) na legislação sobre a formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

A partir da análise do material empírico destacamos posições que nos ajudam a compreender o cenário atual da centralidade da docência nas reformas curriculares, marcado pela tentativa de estabelecer uma identidade

fixa docente e controle do trabalho docente. Nesse sentido, percebemos algumas posições que se apresentam como hegemônicas, nos discursos sobre a docência, que serão desenvolvidas mais ao longo do texto.

1.2. Currículo e tentativas de regulação do trabalho docente

Observamos o surgimento de uma série de políticas curriculares, principalmente políticas voltadas para a Educação Básica e Formação de Professores com um discurso de preparação dos sujeitos para as exigências do mundo globalizado, que sofre constantes modificações (LOPES, 2014). Soares (2017) discute sobre os discursos de resistência aos processos de responsabilização docente presentes nas políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira, entendendo a responsabilização docente como a relação entre o desempenho dos estudantes em testes e exames estandardizados e atuação e a formação dos professores. Identifica os testes e exames estandardizados como dispositivos de regulação do currículo da formação dos professores. O trabalho docente tem sido reorientado a partir dos resultados das avaliações de desempenho dos estudantes. Ressalta que a produção de discursos de resistência aos mecanismos de responsabilização docente nas políticas de currículo apresenta importantes contribuições para o debate que está sendo travado acerca da temática pelo campo acadêmico-científico (SOARES, 2017).

Em relação à produção de discursos de resistência na pesquisa em educação Soares (2017) destaca os impactos da presença de mecanismos de responsabilização docente nas políticas de currículo e o quanto afetam o trabalho e a formação dos professores. Discursos com a proposta de se pensar outras formas para além dessa responsabilização não democrática que vem sendo praticada.

Neste momento em que o currículo é central na legislação, Miller (2014) coloca que através da chamada “cultura da testagem”, as discussões curriculares foram sendo ocupadas pela preocupação com os testes e exames estandardizados, que adotam culturas características dos campos das finanças, distanciando-se do “[...] entendimento de currículo como tudo o que habita,

permeia e ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula” (p. 2051). E continua:

Acredito que teorizações de currículo, anteriores e em andamento, podem fornecer perspectivas vitais para que professores, alunos, pais, professores universitários, administradores, membros das comunidades locais e policy, makers possam não apenas criticar, mas também criar aberturas. Essas aberturas podem permitir diversas percepções do que pode significar, em contextos específicos ensinar e aprender – de fato, prestar atenção nos aspectos simultaneamente pessoais, sociais, culturais e políticos do ‘entendimento’ do currículo’. (MILLER, 2014, p. 2051)

A teorização do currículo colabora, assim, para questionar essas medidas padronizadas de prestação de contas e a associação da produção de testes e avaliações à produção de “certezas” e que compreende o currículo como conhecimento predeterminado possível de ser testado. A autora propõe com seu trabalho deslocar e interrogar versões do que é entendido por conteúdo e quem os cria, por educação, aprendizado, ensino e currículo e o que está sendo considerado eficiente.

A partir do exposto por Miller (2014) podemos pensar na questão da regulação dos currículos através das avaliações. Na cultura da testagem, o currículo é centrado naquilo que será testado. Notamos atualmente que as discussões curriculares estão sendo permeadas pela preocupação com testes e exames estandarizados, colocando em segundo plano “tudo que habita, permeia e ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula” (p. 2051).

Em nome da qualidade na educação desenvolveu-se uma cultura avaliativa através da utilização de conceitos e procedimentos da área mercadológica, que não são próprios da área educacional, ou considera as especificidades do fazer pedagógico. Esta cultura avaliativa busca identificar as falhas no sistema educacional, possibilitando a geração de medidas para combatê-las, assim como identificar os avanços e premiar os responsáveis pelos índices alcançados.

Essa cultura avaliativa e da testagem tem sido foco de análise em pesquisas publicadas na área acadêmica, que abordam os seus impactos sobre a docência. A seguir discorreremos sobre como o tema vem sendo abordado no campo acadêmico.

1.3. Performatividade e docência na área acadêmica

A partir daqui passo a analisar como o conceito da performatividade e sua relação com a docência vem sendo desenvolvido em pesquisas na área educacional e o que vem sendo publicado sobre o tema a partir destes trabalhos publicados nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A ANPEd tem os programas de pós-graduação mais bem conceituados do Brasil, pesquisadoras e pesquisadores de grande prestígio, além de sua história que fala por si só. A escolha considerou a importância da entidade na Pós-graduação em Educação no Brasil reconhecendo-a como um espaço privilegiado, que reúne as pesquisas mais relevantes isso a escolha dos textos publicados em seus Anais para minhas análises nas linhas a seguir.

Neste sentido, para este momento da pesquisa, selecionei como material empírico os trabalhos publicados nas 35^a, 36^a e 37^a reuniões da ANPEd, realizadas dentro do recorte temporal (2012 a 2015) selecionado para a empiria. Realizamos as buscas dos trabalhos no nos Anais dessas reuniões², utilizando as palavras-chaves “performatividade”, “*accountability*” e “desempenho” vinculadas à “docência” e, conseqüentemente, os conceitos atrelados a elas e defendidos pelos autores nesses textos. A pesquisa pelos trabalhos publicados ocorreu em todos os Grupos de Trabalho (GT) das três reuniões supracitadas. No entanto, só foram encontrados em quatro destes GTs: Estado e Política educacional³, Formação de Professores⁴, Currículo⁵,

² Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

³ ³ Campo de confluência de estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino. Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-pol%C3%ADtica-educacional>)

⁴ [...] Com essa perspectiva mais ampliada e plural, entende-se como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>)

Sociologia da Educação⁶. Tais trabalhos também abordaram as temáticas de políticas educacionais, políticas de currículo, os impactos dessas políticas no campo e profissionalização docente, como veremos adiante. Considerando os critérios mencionados foram encontrados oito trabalhos, expostos abaixo no Quadro 1 e nas referências ao final da tese.

Quadro 1. Trabalhos publicados nos Anais da ANPEd com as temáticas performatividade, *accountability* e desempenho vinculados à docência.

Reunião ANPEd	Ano	Autor(es)	Título
35 ^a	2012	FERRAZ; MELO	Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da Avaliação da Capes na profissionalidade
35 ^a	2012	SCHNEIDE; NARDI	Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses
35 ^a	2012	ALMEIDA; STOCO	Desempenho escolar e vulnerabilidade social: elementos para se pensar a formulação de políticas públicas educacionais
36 ^a	2013	CERDEIRA; ALMEIDA	Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na Rede Pública do Rio de Janeiro
36 ^a	2013	AUGUSTO	Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração
37 ^a	2015	SANTOS	Estado e gestão democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana
37 ^a	2015	CUNHA	Prática docente sob pressão? Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na Rede Municipal do Rio de Janeiro
37 ^a	2015	MENDES; LIMA	Neoliberalismo, capital humano e currículo

⁵ O GT Currículo da ANPEd reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. O grupo vem discutindo, a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo. Esse trabalho dos pesquisadores do GT, em seus grupos de pesquisa de origem e em eventos da área, tem sido divulgado por meio de publicações e da organização e participação em eventos, nacionais e internacionais os mais diversos. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>)

⁶ Tradicionalmente, o GT 14 -Sociologia da Educação tem focado as relações família-escola, as questões de gênero e, de um modo geral, as conexões entre desigualdades sociais e escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior. No entanto, vem alargando os horizontes de suas preocupações temáticas, abrindo espaço para reflexões que constituem a agenda da Sociologia da Educação contemporânea tais como: escola e marcadores sociais como etnia e geração; escola e outras matrizes socializadoras como religião, mídias, ONGs, associações voluntárias, grupos de pares; escola e práticas de cultura como esporte, dança, leitura, lazer; escola e infância; escola e juventude, entre outros temas. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt14-sociologia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>)

A partir da seleção dos artigos, foi feito um trabalho de leitura para investigar como o conceito de performatividade é trabalhado ou desenvolvido nas pesquisas sobre a docência, buscando perceber por que este conceito foi escolhido pelos autores para suas análises e como ele vem sendo trabalhado para pensar a docência. A decisão de fazer esta seleção de artigos se dá a partir da percepção que o conceito de cultura de performatividade competitiva de Stephen Ball vinha sendo amplamente utilizado nas pesquisas sobre a docência. O autor se dedica a discutir, a problematizar esse conceito, no contexto das políticas neoliberais, operando em termos de relações de poder e, principalmente, produção de subjetividade docente.

Em minha Dissertação de Mestrado utilizei tal referencial para criticar os efeitos negativos das políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro sobre o trabalho dos professores por causa da cobrança por resultados a partir de avaliações externas. A performatividade é um discurso contemporâneo, uma ideia muito presente que percorre as políticas para a docência. Um discurso atrelado ao discurso neoliberal que considera um conhecimento ou uma tecnologia é validada a partir do resultado que produz. Esse discurso é muito presente nas políticas para a docência, nem sempre especificamente nomeado dessa maneira, mas a ideia é muito presente. A partir daí surge o interesse de investigar como esta questão da performatividade tem sido entendida e problematizada pela academia, diante do conjunto de textos selecionados.

Na pesquisa de Augusto (2013) é possível perceber as implicações que as políticas de avaliação do desempenho ocupam no trabalho docente influenciando o desenvolvimento curricular nas escolas, assim como os sentidos que vêm sendo atribuídos para o trabalho docente e sua avaliação do desempenho:

As intervenções, no sentido de regular as ações, atingem todas as áreas dos serviços do Estado e todas as instâncias, inclusive as escolas estaduais, que assinam com o governo um contrato, denominado "Acordo de Resultados". Nos contratos de resultados assinados pelas escolas constam os índices de resultados, por etapa da educação básica [...]. (AUGUSTO, 2013, p. 3)

Esta política de resultados, relatada pela autora, norteia toda a política educacional de Minas Gerais, uma vez que se trata de uma política de Estado, submetendo também à progressão de carreira e bonificações (ou punições) salariais dos professores a tais critérios:

As escolas e os professores têm o seu desempenho institucional e individual avaliado segundo os resultados obtidos pelos alunos nesse exame. Esses resultados se constituem em critérios para a progressão nas carreiras docentes e na premiação que consiste em um abono salarial, chamado “Prêmio de Produtividade”. A punição para os que não conseguem obtê-los corresponde, à perda de autonomia da escola em relação à gerência de determinados recursos financeiros e à perda do direito ao prêmio e estagnação profissional na carreira docente. (AUGUSTO, 2013, p. 3)

Augusto (2013) aponta a meritocracia e a ausência de autonomia do professor como pontos negativos deste sistema de avaliação de desempenho. Destaca a ausência de preocupação com o contexto social e a realidade local em que a escola está inserida, uma vez que estes são fatores que influenciam nos resultados. Os estudantes não se encontram em igualdade de condições e isso não é levado em consideração ao cobrar resultados, premiar ou punir professores e escolas. A autora utiliza o texto de Ball (2005) “Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade” para pensar as questões de estímulos e recompensas aos professores das escolas públicas de Minas Gerais, tornando-os mais performativos e submissos aos objetivos das políticas governamentais. A autora, ainda com base em Ball (2005), defende que apesar de se tratar de escolas públicas, a educação estadual de Minas Gerais acaba ficando subordinada à lógica gerencial, neoliberal, da economia privada que estimula a competitividade entre os docentes e o “ranqueamento” de escolas.

Os excertos supracitados, no texto de Augusto (2013), trazem a visão de que a política educacional não pode ser simplesmente uma intervenção de controle linear, que não pressupõe a participação de todos os atores envolvidos. Os professores entrevistados, pela autora, atribuem os maus resultados a aspectos socioeconômicos e familiares dos alunos. Problemas com a organização do trabalho docente, sobrecarga de trabalho e falta de recursos também são apontados por eles (AUGUSTO, 2013).

Sobre as avaliações externas, Cerdeira e Almeida (2013) trazem os pontos de vista dos gestores e professores. Enquanto os formuladores das

políticas de avaliação externa as consideram instrumentos de planejamento e gestão educacional, o sindicato (SEPE-RJ), de acordo com as autoras, alega que essas avaliações reduzem a autonomia das escolas. A rede estadual de ensino do RJ, uma das “pioneiras no Brasil a adotar política de responsabilização com premiação atrelada ao desempenho” (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 4), se posiciona de maneira favorável às avaliações externas e argumenta que foi possível observar aumento nos índices de resultados da qualidade de ensino (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013).

Penso que nas relações que se estabelecem entre os processos de avaliação do desempenho e o desenvolvimento do trabalho docente é preciso destacar que o processo de significação das políticas de currículo é dado “por um discurso que estabelece regras de produção de sentido” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 252). Esses sujeitos, da rede estadual de ensino do RJ envolvidos são constituídos, portanto, em meio a ações discursivas entendidas como contingentes. Os sentidos produzidos por eles revelam-se, assim, no fazer curricular.

Percebemos a utilização do conceito de *accountability*, por parte das autoras, e, apesar de não citarem Ball diretamente em sua pesquisa, os sentidos que evocam remetem ao conceito de performatividade (BALL, 2004) associados aos discursos sobre a responsabilidade da melhoria da qualidade e da eficiência, principalmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. Este termo tem sido utilizado nas pesquisas no campo educacional relacionado à prestação de contas e a responsabilização do trabalho docente.

Schneider e Nardi (2012), em seu texto, apontam a força que esses discursos de responsabilização têm ganhado na agenda política da América Latina. Colocam que o conceito é atribuído a prestação de contas do governo à sociedade e ao controle das ações dos governantes pelos cidadãos. A implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a expansão das avaliações em larga escala são consequências da incorporação dos objetivos da *accountability* na Educação Básica, descritas pelos autores como “um modelo abrangente de *accountability* inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional” (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 4). Destacam as políticas de

accountability em curso nos municípios de Santa Catarina, que visam perseguir as metas educacionais impostas pelo MEC, que se baseiam no IDEB.

Estratégias de *accountability*, como políticas governamentais, são associadas à melhoria da qualidade do ensino nos discursos das políticas educacionais em todas as pesquisas supracitadas:

A ideia que prevalece entre grupos afetos à educação e alguns gestores é a de que, proporcionar estímulos e recompensas aos professores e às unidades escolares, vai torná-los mais performativos, e alinhados aos objetivos dos governos e das instituições promotoras, em busca da ampliação dos índices de melhoria dos resultados escolares. A questão é complexa e contraditória, por dois motivos. Primeiro, a obrigação de resultados é colocada, quase sempre de modo imperativo, sem a participação dos professores, e sem levar em conta as especificidades do trabalho docente; e segundo, os resultados quantitativos aferidos, nem sempre representam de fato, a qualidade social que se almeja para a educação pública. (AUGUSTO, 2013, p. 2)

Ao entrevistarem os professores Cerdeira e Almeida (2013), relatam que alguns professores expressaram indiferença pelas políticas a eles impostas, outros se sentiram desorientados em relação a estas, vigiados e excluídos. Entretanto, ainda houve professores que introjetaram essas demandas por centralizações de currículo e conseqüente avaliações externas e de seus próprios trabalhos docentes:

Ainda que acusem a redução da autonomia docente, o direcionamento do currículo foi apontado como algo positivo, pois permitiu que as escolas realizassem trabalhos mais parecidos. Os relatos também sugerem que as avaliações trouxeram a possibilidade de um diagnóstico e maior empenho de professores, ainda que em parte, motivados pela bonificação. (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 14)

Cerdeira e Almeida (2013) pensam este indivíduo autorregulado, autogerenciado como um sujeito que se sujeitou a uma identidade docente que lhe foi imposta, perdendo sua autonomia criativa, em prol de um gerencialismo que visa, sobretudo, os melhores resultados nas avaliações. A regulação externa, dos órgãos e/ou indivíduos detentores do poder, já não é tão mais necessária, uma vez que este sujeito se torna objeto de sua própria autoavaliação, claro, em conformidade com os indicadores de resultado. Isto, no entanto, não se limita a uma autorregulação, uma vez que os docentes

também empreendem esforços para julgar e avaliar o trabalho docente de seus colegas, como demonstrou as autoras:

Ao mesmo tempo em que os profissionais relatam a imposição das políticas de avaliação 'de cima pra baixo', a cobrança não se dá apenas nessa direção. Os relatos sugerem uma 'horizontalização' nesse processo, formando-se um ciclo, existindo também uma cobrança entre pares. (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 9)

Cerdeira e Almeida (2013) também destacam que os efeitos negativos como a imposição de políticas pelo governo; o estabelecimento de rankings escolares; o fato de as avaliações não medirem o real trabalho feito na sala de aula; o engessamento do currículo e das práticas docentes; e a responsabilização do professor, são discursos que circulam relacionados às avaliações externas. “As críticas também evidenciam a padronização das provas e os usos inadequados dos resultados pelos gestores educacionais” (p. 2). As autoras percebem uma tendência em supervalorizar a premiação em detrimento da melhora do processo de ensino-aprendizagem, onde “tais políticas apresentam mecanismos que acirram a competição escolar e a mobilização das famílias na busca pelas escolas com melhor desempenho” (p. 4).

Santos (2015), em sua pesquisa, identifica como práticas de *accountability* a responsabilização dos gestores escolares na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e suas crescentes atribuições diante da transferência de metas e objetivos do governo às escolas que administram.

A realidade da coexistência de dois modelos de escola – as regulares e as de referência em ensino médio – acabam referendando a lógica da performatividade de modo que as escolas perseguem a consecução de objetivos que negam sua singularidade e as colocam em marcha pela busca da uniformidade na Rede Estadual de Ensino, quando as práticas bem sucedidas de algumas unidades são ovacionadas e transmutadas em modelos a serem seguidos pelas demais, via padronização de procedimentos e cópia de metodologias estandardizadas por meio de rebuscados instrumentos de propaganda midiática que alardeiam índices numéricos que, sob nenhuma ótica são fidedignos à realidade. (SANTOS, 2015, p. 14)

O autor também cita Ball diversas vezes em seu texto ao mencionar os discursos sobre excelência, efetividade, qualidade na lógica neoliberal do gerencialismo:

A transformação do Estado intensificada a partir da década de 1990 com a adesão ao modelo neoliberal de sociedade promoveu uma mudança conceitual no *welfare state* que passou a ser configurado e regulado pelos “(...) discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica do novo gerencialismo” (BALL, 2006: p.12). (SANTOS, 2015, p. 3)

Os discursos sobre as sociedades de controle, disciplinar e de dominação:

[...] não apenas na sociedade de consumo, pois mudaram também as próprias concepções acerca do homem, do mundo, do capitalismo e da dominação (BALL, 2006) que marcaram a passagem de uma sociedade disciplinar, fundada nos princípios de social, para uma sociedade de controle, parametrizada pela mercadologização de tudo e de todos (ROSENFELD, 2003; BALL, 2010). (SANTOS, 2015, p. 22)

E de performatividade corroborando, segundo o autor, com uma nova ética individualizada e competitiva:

Acontece que os mecanismos de publicização midiática que operam a veiculação de resultados positivos das ações gerencialistas promove a divulgação sedutora e apaixonante pela metodologia da performatividade que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento através da produtividade (BALL, 2010), o que corrobora para a criação de uma nova ética ainda mais individualizada e competitiva. (SANTOS, 2015, p. 22)

Almeida e Stoco (2013) também entenderam que os resultados obtidos por alunos, em testes padronizados, estão relacionados ao ideal de melhoria da qualidade educacional, porém estes testes não consideram a condição sociodemográfica da população atendida pela escola. Analisando a associação entre desempenho e localização socioespacial, os autores colocam que os testes padronizados são um importante indicador da situação educacional, mas devem considerar essa perspectiva de análise. Reforçam que ao medir o desempenho ao final de um determinado período de escolarização não é possível avaliar a aprendizagem de forma isolada, e isso fragiliza os diagnósticos utilizados na formulação de políticas. Os autores deste trabalho apontam que essas políticas educacionais deveriam considerar em seu desenho aspectos extra-escolares, como os sócio-demográficos que interferem significativamente nos processos de escolarização.

Mendes e Lima (2015) trabalham com as três categorias descritas por Ball (2005) o mercado, a performatividade e o gerencialismo para pensar as suas relações com a educação, e a reforma curricular do estado de Minas Gerais. Consideram que o processo educativo está inserido em uma lógica mercadológica, em um contexto neoliberal.

Os autores destacam, ainda, que o professor é chamado a agir, pensar, reformular tais prescrições, submetendo a sua ação à mecanismos permanentes de controle e avaliação, cujos resultados podem se traduzir no constrangimento do campo de liberdade desses sujeitos. Somado a isso há ainda o conceito de *accountability*, traduzido como responsabilização ou prestação de contas. Essa prestação de contas do seu trabalho não leva em conta a complexidade dos contextos institucionais e sociais em que esses resultados foram produzidos.

Ferraz e Melo (2012) problematizam a tensão existente entre a questão da formação profissional e do ensino-pesquisa na universidade, em particular da pós-graduação, sob a influência da cultura do gerencialismo e da performatividade. Destacam a intensificação nos processos de avaliação a incorporação nos sistemas de ensino de uma cultura da performatividade que fomenta repercussões nos processos de gestão universitária, nos referenciais da política de educação superior e seus processos de avaliação e financiamento.

As autoras também utilizam o conceito de cultura da performatividade de Ball (2005) entendendo-o como um modo de regulação que emprega julgamentos apresentando-os em algumas políticas e práticas, inclusive nos programas de pós-graduação, reservando à docência o atendimento de demandas mercadológicas. Destacam ainda que “a cultura da performatividade apresenta-se como projeto de regulação da educação através do fomento da competição entre os programas e docentes” (FERRAZ; MELO, 2012, p. 4).

Esses docentes concebem a sua profissionalidade, ora considerando os indicadores estabelecidos pela CAPES, lançando-se na concorrência com seus colegas por produzir mais e quantificar a produção do conhecimento, segundo a perspectiva da *performance*, reconhecidos por nós como sendo a *docência performativa*; mas por outro lado, a caracterização com relação ao profissional autêntico, nos faz reconhecer um movimento contra-hegemônico de configuração da docência, que lida com a reforma com consciência

política, por nós reconhecidos como sendo a *docência autêntica* segundo Ball (2005). (FERRAZ; MELO, 2012, p. 4)

Cunha (2015) investiga mudanças em práticas docentes adotadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, após a implementação da política de responsabilização adotada pela Secretaria Municipal de Educação, e o Prêmio Anual de Desempenho (PAD).

Um dos problemas das políticas de responsabilização no contexto brasileiro que necessita de maior investigação é que, possivelmente frente a uma ausência de uma cultura de avaliação, de formação, ou de um retorno mais pedagógico das avaliações externas para as escolas, talvez elas não consigam estimular comportamentos ou mudanças de práticas docentes esperadas pelos governantes que as adotam. É possível que essas políticas não consigam manter o estímulo e o incentivo às práticas eficazes nas escolas que ganharam o prêmio em diversos anos, nem colocar pressão ou dar suporte para as escolas com baixo desempenho adotarem novas práticas. (CUNHA, 2015, p. 17)

Percebemos que nos trabalhos analisados as avaliações em larga escala são adotadas por governos de diferentes municípios e estados com o objetivo do aumento da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do país, em busca da universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Como consequência a isso, surgem as políticas de responsabilização ou *accountability* que passam a ser adotadas por alguns estados e municípios, através do monitoramento dos resultados, análise de desempenho e prestação de contas.

A premiação de professores pelos resultados alcançados, feita por meio de um bônus salarial é entendida, na maioria dos trabalhos analisados, como algo que aumenta a competitividade entre os professores e prejudica o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em consideração as especificidades locais, contribuindo, ainda para o aumento da desigualdade.

Ball (2014) aponta para as influências globais sobre o desenrolar de uma cultura do desempenho, com ênfase em índices de resultados e suas repercussões e reinterpretações nacionais e locais. Destaca estratégias usadas para o controle à distância do trabalho do professor. Neste cenário, sentidos sobre ser professor e sobre o trabalho docente são entendidos como discursos

performativos que disputam a hegemonia na área educacional, trazendo implicações para o trabalho docente.

O que se apresenta como normativo nesta relação é a garantia da aprendizagem do aluno. O controle do trabalho do professor apresenta-se, assim, sob a justificativa da garantia da aprendizagem do aluno, entendida como resultado do seu trabalho. A partir daí percebemos a disseminação de discursos que são difundidos sobre o currículo e o trabalho docente, que envolvem a supervalorização do desempenho do aluno, o grande espaço dado à avaliação na organização do trabalho pedagógico e a responsabilização docente.

Dias (2016) aponta a questão da centralidade da docência nos discursos lbero-americanos para a Educação Básica, analisados nos textos políticos para esta região:

Mesmo reconhecendo uma série de aspectos que são importantes para o desenvolvimento da profissão docente apresentados nos textos políticos, entendo que o foco no professor projeta para a sua atuação um papel de agente garantidor da qualidade e êxito da educação. Esse novo papel, articula-se discursivamente com a necessidade de normatizações da formação e do trabalho docente promovendo processos de regulação marcados por avaliações de desempenho e pela cultura da performatividade. (DIAS, 2016, p. 596)

Identificamos sentidos e projetos identitários de professor que são articulados nessas propostas, disseminadas nos diferentes contextos de produção e no espaço escolar. Concebemos as tentativas de regulação sobre a docência e os processos de escape como parte das disputas de sentidos que fazem parte da luta política, e que são, portanto, contingentes, submetidos à negociação, antagonismos e conflitos. Os sentidos desta regulação presente nas propostas e práticas curriculares ainda se apresentam enquanto normativas em um contexto de globalização, tanto nas políticas quanto no espaço escolar.

Dias (2017) ao analisar a produção dos organismos internacionais, busca compreender como esse discurso vem sendo forjado, focalizando os vínculos que estabelece entre currículo e docência e os antagonismos presentes na articulação discursiva. A normatividade está no caráter formativo do currículo, revelando-se como universalização de posições. A partir daí,

podemos analisar que posições acerca da relação entre currículo e docência estão sendo universalizadas.

No curso das últimas duas décadas podemos verificar a intensificação de um discurso voltado para o alcance de êxito na educação, parte dele acentuando o resultado de testes e avaliação em diferentes escalas, especialmente globais, de modo a conferir a qualidade nesse processo. Agrega-se ao discurso do sucesso educacional a existência de professores que venham a garantir o alcance desse objetivo e a definição de currículos que possam orientar tais resultados. (DIAS, 2017, p. 101)

É possível perceber nos discursos das políticas educacionais uma grande preocupação com a qualidade ou eficiência da educação, mensurada por sistemas de avaliação, com a intenção de alcançar melhores resultados. O desempenho docente é diretamente relacionado aos resultados dos estudantes, sendo assim desenvolvida uma cultura do desempenho, ou da performatividade onde mecanismos de controle e incentivos são criados promovendo premiações para o alcance das metas. Metas essas que são estabelecidas através da análise dos resultados de avaliações em larga escala, padronizadas, sem a participação do professor.

Notamos também um estreitamento entre currículo e avaliação, onde é possível perceber a acentuação da lógica da prescrição de padrões. Sentidos sobre educar e sobre a melhoria da qualidade da educação vem sendo disputados pelas políticas educativas no Brasil nas últimas décadas (CUNHA, 2016). A avaliação assume, nesse contexto, a prestação de contas do ensino e da aprendizagem, o que intensifica o controle do trabalho docente.

Sobre as atuais relações entre currículo e avaliação, Popkewitz (2013) busca discutir o uso dos números como verdade na área educacional. “As tecnologias dos números encontram-se incorporadas a uma grade de práticas culturais que ‘atuam’ nas vidas dos professores e alunos nas salas de aula” (p. 20).

Desenvolvendo o argumento de que os números criam um espaço de equivalência que permite que se possa julgar, avaliar e ordenar práticas e, assim, fabricar indivíduos, o autor traz os exemplos do projeto de pesquisa que identifica o professor eficiente e o PISA.

A fé nos números nas questões sociais viabiliza noções tais como transparência, através da qual o desempenho e os resultados das escolas, empresas e governo tornam-se visíveis por meio de gráficos e fluxogramas, apresentados como fatores estatísticos na mensuração da mudança. (POPKEWITZ, 2013, p. 23)

O autor afirma que a relação entre o aluno obter altos resultados e o professor ser eficiente é construída de forma abstrata. Os números são utilizados como um sistema de razão e fabrica tipos humanos, como o “professor eficiente” e os alunos, comparados internacionalmente. Dessa forma, as competências curriculares não são sobre o que a criança sabe, mas sim, sobre modos de vida. Tecnologias de comparação são, assim, criadas através dos números. Como consequência a isso, padrões de avaliação são criados, produzindo tipos humanos.

Assim, o autor conclui que os números históricos não são meramente quantificações, mas atuam como “fatos sociais” e como atores. “Essa forma de interpretação dos números foi também explorada por meio da discussão de padrões curriculares como não sendo meramente sobre aquilo que se valoriza no aprendizado escolar” (p.30). Por fim, defende que os padrões de escolarização não estão restritos à resultados ou indicadores de desempenho. “Os números são introduzidos em programas de escolarização e teorias do ensino, desempenhando o papel de ‘atores’ que ordenam o que se pensa, o que se espera e o que se executa”. (p. 46)

Nesse sentido, o currículo está sendo significado pela centralidade do conhecimento. De acordo com Macedo (2016) a luta por hegemonizar o sentido de currículo escolar em torno do termo conhecimento é uma luta política que pretende hegemonizar a ideia de currículo como controle. Argumenta no sentido de recuperar a centralidade escola como lócus privilegiado do fazer curricular.

A normatização se dá através da tentativa de unificação do conhecimento e controle do currículo, através da proposta de um currículo comum. Esses significantes são associados, no sentido de possibilitar a democratização da educação. Esse currículo comum, no alinhamento entre currículo/conhecimento/direito/avaliação, implica o entendimento do comum como único, uma vez que se articula a observância de garantia de direitos, e esses serão aferidos a partir da realização de avaliações universais

(FRANGELLA, 2016, p. 83). Diante dessa normatização, o conhecimento científico é colocado como mais importante no currículo escolar, em detrimento de outros tipos de conhecimento, invisibilizando as diferenças.

Ao questionar a centralidade do conhecimento, não o faço no sentido de negação da importância dessa discussão no debate curricular, mas ponho sob suspeita uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão a seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização. Politizar permite compreender o conhecimento como algo que ocorre na permanente luta política por meio da qual sentidos provisórios são instituídos, cedem espaço à diferença e permitem a relação com o conhecimento, não como um fim a ser alcançado, definitivo e universal, mas como expressão dessa disputa hegemônica processual, cujo horizonte é *sempre incompleto*. (FRANGELLA, 2016, p. 85)

A centralidade do conhecimento na discussão curricular evidencia o lugar privilegiado do conhecimento científico enquanto que abre a discussão para o espaço a outros tipos de conhecimento. A garantia de equidade, entendida como justiça através da oferta de um currículo comum promove a padronização do conhecimento. O discurso da oferta de um currículo comum como garantia do direito a aprendizagem apresenta-se, assim, como normativo no campo do currículo.

Nesse sentido, é importante o debate sobre o conhecimento escolar no campo do currículo, passando pela mudança de uma visão epistemológica para uma visão ético política, na qual “tal mudança tem implicações significativas para o currículo, na medida em que boa parte da discussão na história do currículo se desenvolve, e por vezes se restringe, a um debate sobre o conhecimento escolar” (LOPES, 2014, p. 101).

Lopes (2014) defende esse debate no campo através de uma interpretação política do currículo, defendendo a politização das relações entre conhecimento e currículo.

No Brasil, essa centralidade na aprendizagem, correlacionada à centralidade no ensino, pode ser constatada não apenas em propostas curriculares para a Educação Básica e nos processos de avaliação em larga escala (Macedo, 2012, 2013), como também em uma série de ações voltadas para a formação de professores, com currículos centrados nos conteúdos específicos. (LOPES, 2014, p. 101)

Essa politização do conhecimento nos permite ampliar o debate para além da redução do currículo a regulação, seleção e organização do conhecimento. Biesta (2018) contribui com o debate acerca da regulação, ao problematizar o aumento do interesse pelos estudos que medem a educação nas últimas décadas. Papel desempenhado por organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial com suas intervenções através de sistemas de medição.

A tese que desenvolverei é que as medições comparativas em grande escala dos resultados, em vez de apoiarem e promoverem o debate acerca da boa na verdade substituíram as perguntas normativas sobre as metas e ganhos educativos desejados por perguntas técnicas acerca da produção eficaz com caráter particular (que com frequência costuma ser reduzida) de um conjunto de resultados educativos (BIESTA, 2018, p. 818)

Refere-se a essa cultura da medição como um impacto que é problemático à educação, que contribui para o controle das práticas educativas. A ideia de responsabilidade que está envolvida nesta cultura da medição é a orientada para a gestão, em âmbito financeiro, considera que uma organização deve prestar contas auditáveis de suas atividades. O que chama de “modo atual de responsabilidade” (p. 823) demonstra o quanto as relações políticas são pautadas nas relações econômicas. Propõe, contudo, uma outra forma de entender a responsabilidade de forma mais democrática, em que medição da educação seja baseada nos seus propósitos. Em outras palavras, medir o que valorizamos em termos de propósito da educação, ao invés de valorizar os resultados (BIESTA, 2018).

1.4. O déficit normativo e a defesa por um currículo sem fundamento

Trago nesta seção a discussão sobre o déficit normativo por entender que esta contribui para pensar a docência em uma perspectiva discursiva, diante da impossibilidade de plenitude da significação da docência. A questão da normatividade atravessa a discussão da performatividade na docência.

No intuito de explorar o debate sobre a normatividade, com referência ao Campo do Currículo e da Educação, Lopes (2015) defende a produtividade do

déficit normativo, questionando a proposta de uma normatividade para o currículo e para o conhecimento escolar.

A ideia de Educação como formadora, presente na teoria curricular, conecta-se a normatividade e apresenta-se através de um conjunto de regras de como agir na prática curricular. Diante da já exposta questão atual da centralidade do conhecimento no currículo, a crítica sobre o déficit normativo do campo, estimula o debate sobre as possibilidades de atuação da teoria curricular.

Os diferentes sentidos de currículo circulam e buscam tornarem-se hegemônicos. Esses discursos demonstram concepções sobre educação, que por vezes naturalizam-se como verdades. Lopes (2015) explora esse debate sobre a normatividade no campo do Currículo, que pode aparecer no conjunto de regras de como agir na prática curricular. Tal problemática é atual e aparece ainda na redução da política curricular à política do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas, presentes, por exemplo, em documentos como Pátria Educadora (Brasil, 2015) e na BNCC. A autora posiciona-se em defesa da produtividade política do déficit normativo com Mendonça (2014), que considera um vazio normativo que é constituído pela impossibilidade de fundamento.

Defendo que esse déficit consiste mais apropriadamente em um vazio normativo. Defendo ainda que este vazio se constitui não pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude, de fundamento. Tal impossibilidade remete a possível disputa em relação à tentativa de alcançar a plenitude ausente. A partir daí procuro questionar a proposta de uma normatividade para o currículo e para o conhecimento escolar. Esse confronto é realizado por meio de um investimento radical, simultaneamente teórico e político (LOPES, 2015, p. 120).

A autora propõe a ruptura da lógica normativa do currículo. A partir deste pensamento, podemos pensar na teoria do currículo como normativa. A questão da normatividade é central no campo do currículo, sendo o déficit normativo a principal crítica, pois resultaria em um relativismo. A definição da norma, porém, é envolvida pelos jogos de linguagem, que são as regras estabelecidas em determinados contextos e envolvem relações de poder, pois elas excluem quem não as domina. Pensar a teoria do currículo em uma

perspectiva pós-estrutural é também pensar os jogos de linguagem possíveis e operar com eles.

O vazio ou déficit normativo não é a simples ausência da norma, mas a impossibilidade de sua plenitude e de seu fundamento. O vazio é semântico e ontológico. Os jogos de linguagem são decididos na contingência. A produtividade do vazio normativo se dá pelo fato de ser constituído pela impossibilidade de plenitude e de fechamento.

No campo do currículo, Lopes argumenta que Michael Young e colaboradores, entre outros autores, posicionam-se em defesa de uma proposta normativa para a teoria do currículo. A defesa de Young é a de que a teoria do currículo, para ser útil, deve possuir uma normatividade política, no sentido de responder ao que vai atingir, com o objetivo de reduzir a desigualdade, e epistemológica, no sentido de assumir o compromisso de responder o que vai ensinar. Deve ainda responder a pergunta “O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” A crítica é a de que as teorias pós-estruturais do currículo abriram mão da normatividade, revelando um vazio normativo. Ao não responder as questões relativas ao conhecimento escolar, elas são respondidas por administradores e políticos.

Thiesen (2015) percebe um movimento de hegemonização dos estudos de corte pós-críticos no campo da produção científica em currículo, que descreve como uma virada epistemológica. Relaciona essa emergência de perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionais com o avanço da lógica da gestão privada no território da política curricular. No contexto das lutas por hegemonias no território curricular, ampliam-se espaços para proposições de interesse não estatal e privado. Essa virada epistemológica reflete nas políticas de currículo e nessas proposições de interesse do Estado.

Lopes (2015) coloca a impossibilidade de negar a normatividade. A norma existe, porém ela não está em um lugar delimitado, com um sentido único. Ela sempre será preenchida contingencialmente através de lutas políticas. A proposta da autora pelo investimento radical é potente no sentido de assumir a importância do caráter provisório, precário e contingente da luta política pelo preenchimento de sentidos sobre a Educação. É isso que caracteriza a teoria do currículo e que permite a sua existência. Segundo a autora:

A teoria do currículo deve ser a análise normativa desse conhecimento e das alternativas de como construí-lo. Por que os currículos são formas de conhecimento especializado é que, para Young, a meta da teoria do currículo deve ser produzir currículos melhores. (LOPES, 2015, p. 129)

A defesa por uma normatividade no campo pretende universalizar posições políticas em torno do que se entende por Educação, Currículo, e sobre quais seriam seus objetivos, finalidades, buscando fechamentos de sentidos em relação a isso. No entanto, podemos entender que a normatividade está no caráter formativo do currículo, uma vez que é o que o caracteriza.

Defendo uma teoria de currículo que não se vê como produtora da racionalidade que constitui a norma a ser seguida para guiar a política, as escolhas de conteúdos curriculares e de políticas de identidade nas escolas. Trata-se de uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas (LOPES, 2015, p. 121).

Young coloca o conhecimento como fundamento para a construção da normatividade curricular. Nesse sentido, Lopes para questiona a perspectiva normativa.

Penso que com as abordagens pós-estruturais, tal caráter elusivo do currículo se acentua. O significativo currículo tem seus sentidos sempre adiados e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações, que sempre estarão sujeitas a novas traduções na constante iteração de textos curriculares (LOPES, 2015, p. 140).

Lopes (2015) defende, um currículo sem fundamentos, por considerar que tais fundamentos estão sujeitos aos embates políticos, sendo definidos de forma precária e contingente através de um investimento radical. Faz, assim, a defesa por um investimento radical na teoria e política curricular. Coloca também que normatividades permanecem sendo disputadas e hegemônicas, porém elas não devem ser pensadas fora da luta política. Para ampliar as possibilidades democráticas, é preciso investigar e tornar visíveis essas marcas contingentes da teoria curricular. Além de ampliar os espaços de poder de decisão e favorecer que a luta política e a tradução associada a produção

curricular se aprofundem. São as alternativas que propõe para o trabalho teórico-político no campo.

Mendonça (2010) propõe explorar o potencial das abordagens pós-estruturais sobre a normatividade, com base nos trabalhos de Chantal Mouffe e de Aletta Norval. Nessas abordagens, não se apresentam cenários políticos normativos, pois ao contrário da compreensão do enfoque deliberativo, todo e qualquer projeto normativo para os pós-estruturalistas será sempre incapaz de abarcar toda a complexidade das relações humanas.

Reconhecendo essa complexidade através do enfoque pós-estrutural, defendemos um currículo sem fundamentos ao assumir que “não há princípios e regras curriculares absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político educacional” (LOPES, 2015b, p.445) Nesse sentido, o que se está chamando de déficit normativo na teoria do currículo apresenta-se como produtivo para pensarmos sobre as relações entre conhecimento e currículo, tendo em vista a sua impossibilidade de fechamento.

Ao analisar os conceitos de normatividade, regulação e autonomia e sua relação com a docência no campo do currículo, é possível perceber que o discurso a favor de uma normatividade do currículo corrobora o surgimento de políticas de responsabilização docente.

A partir daí, podemos pensar no quanto um currículo centrado no conhecimento, na aprendizagem opera na regulação do trabalho do professor, gerando impactos na sua autonomia. Propostas curriculares são enunciadas nos textos políticos, em âmbito global e local, assumindo o papel de regulação. A proposta da construção uma Base Nacional Comum Curricular indica uma regulação da formação de professores e da docência através do currículo, associando o desempenho docente e a qualidade do seu trabalho ao resultado dos alunos. A responsabilização docente, a prestação de contas do trabalho do professor, as avaliações externas nas escolas e a constante busca pela melhoria dos índices de resultados estão no centro dessas propostas de regulação.

A avaliação dos resultados, ressaltada como uma evidência da revalorização da escola e do conhecimento, serve de mote para o estabelecimento de correlações diretas entre o professor e a aprendizagem discente, esta última reduzida a noção de desempenho, algo que é bastante presente e que corrobora com os

discursos e reais interesses da agenda que constitui e materializa as avaliações externas. (FARIAS, 2019, p.161)

De acordo com Farias (2019) o documento traz premissas que conformam o discurso de que é preciso melhorar a qualidade dos professores e delineiam a formação desse profissional enquanto reforma curricular que configura a política educacional em curso. Consolidando a exigência de adequação das normas, currículos e programas de formação inicial e continuada de professores à BNCC “A responsabilização da escola e do professor pela melhoria da aprendizagem do estudante, subsumida ao desempenho nas avaliações externas” (FARIAS, 2019, p.162)

A performatividade opera através da valorização do desempenho e este é associado ao alcance dos resultados pré-definidos por instâncias governamentais. Percebemos que esta cultura performativa faz com que os sujeitos operem dentro dessa lógica, assumindo para si objetivos e responsabilidades que lhes são impostos e que não levam em consideração o contexto social e cultural em que estão inseridos esses sujeitos. A autonomia do professor é posta em xeque, uma vez que a sua prática pedagógica passa a ser pautada por objetivos externos.

No entanto, o processo de regulação contempla também os escapes, em um movimento que é próprio pela luta por significação no currículo. Esses escapes se apresentam através das diferentes significações produzidas pelos docentes a partir dos textos, materiais, avaliações e políticas. Concordamos com Lopes que “toda a normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos” (LOPES, 2015, p.125). Reconhecemos, portanto, a impossibilidade de totalização e fixação de sentidos e que os processos de escape estão sempre inerentes a normatividade.

Ainda em relação aos escapes, Paraíso (2016) reconhece o potencial subversivo da performatividade (BUTLER, 2002) para se pensar a educação e construir uma linguagem de escape. Apropriando-se de Butler (2002), Paraíso (2016) coloca que os sujeitos são produzidos pelas performances repetidas, resultantes de discursos reguladores pré-existentes. Concordo com Paraíso (2016) quando coloca a subjetividade é resultante da repetição de atos discursivos e que, no contexto da produção de sujeitos, a performatividade constitui uma forma de repetição e reiteração das normas.

Ao analisarmos a produção de Ball em relação à cultura da performatividade, percebemos um investimento do autor na crítica à relação entre educação e neoliberalismo, e uma discussão sobre performance muito próxima a uma noção de desempenho. Ao fazer isso, Ball reifica o neoliberalismo, considerando uma única forma de operar com ele. Nesse sentido, o professor está fadado a sofrer os efeitos do neoliberalismo, através das políticas de meritocracia com seus efeitos na subjetividade docente.

Diante deste quadro, propomos uma analítica performativa da normatividade neoliberal. Pensar em um neoliberalismo não performático e a normatividade neoliberal do ponto de vista performativo evitando a reificação no neoliberalismo. Nesse sentido, a contribuição da discussão de Butler sobre a performatividade, é uma maneira, uma alternativa para se produzir uma análise do modo de funcionamento da norma.

2. A PERFORMATIVIDADE E A SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

O conceito de performatividade e performance vem sendo desenvolvido por diferentes autores. Neste capítulo discorreremos sobre a potência da utilização desses conceitos para pensar a docência, projetos identitários de professor e subjetivação docente. Após percebermos a predominância da utilização do referencial de Stephen Ball, surgiu o questionamento sobre a potência da utilização. Aqui utilizaremos o conceito de performatividade de Butler para analisar os discursos sobre a docência.

2.1. A cultura do desempenho no campo e a normatividade neoliberal

A década de 1950 marca o fim da era moderna, para dar lugar a era pós-industrial, pós-moderna, trazendo modificações no campo da ciência e nas formas e objetivos do ensinar nas universidades. Lyotard (2009) aponta para uma crise de conceitos na ciência moderna e seus conceitos de razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso, aliada a uma busca de novos pressupostos teóricos, como: aumento da potência, eficácia, otimização das performances do sistema. Tais pressupostos viriam para legitimar a produção científico-tecnológica pós-moderna em um cenário essencialmente cibernético-informático e informacional (LYOTARD, 2009). Há, para o autor, uma contradição nesta lógica de buscar a performance no campo socioeconômico.

No campo da educação, a busca pela *performance* nas instituições de ensino superior e universidades se dá quando estas são solicitadas a profissionalizar e não mais a emancipar. O que se ensina nas universidades, portanto, dentro de um ponto de vista exclusivamente funcional, busca tratar a profissionalização como um estoque organizado de conhecimentos (LYOTARD, 2009, p. 91).

[...] o ensino superior, sempre na mesma hipótese geral, deverá continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, que são a de manter sua coesão interna. Anteriormente, esta tarefa comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que legitimava

ordinariamente o discurso da emancipação. No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 2009, p. 89).

Ball (2005) apropria-se do conceito de performatividade de Lyotard (2009), que a considera uma tecnologia. Este conceito está ligado à ideia de transformação do conhecimento em mercadoria, sendo mensurada através de indicadores de resultados, gerando mecanismos de comparação e julgamento de profissionais. Novas linguagens, papéis e subjetividades são produzidos nesse contexto em que os professores são baseados nesse valor performativo, onde sua prática é remodelada para atender demandas externas e avaliações.

Ball (2002) defende que a performatividade é uma das tecnologias políticas de reforma, que funciona como um mecanismo para “reformular” professores, atuando na mudança da identidade e nas subjetividades docentes. Ressalta a faceta negativa do conceito desde a utilização da expressão “terrores da performatividade”, já no título.

A performatividade, de acordo com Ball (2005) pode ser considerada uma tecnologia, cultura e um método de regulamentação. Este método se baseia em meios de controle e julgamentos acerca da atuação profissional. É a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva com o intuito de produzir novos perfis institucionais que visa produzir lucros na área social, além de expandi-la. Implementa práticas que “vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais” (CHUBB; MOE, 1990, p. 185 apud BALL, 2004, p. 1107). Promove a mudança da posição do cidadão de dependência ao estado de bem-estar social para exercer o papel de consumidor ativo. Tudo isto movido por um sistema de recompensas e, por outro lado, sanções sempre baseadas na competição e na performatividade. Esta nova cultura acaba por impor mudanças na educação (BALL, 2004).

Novas linguagens, papéis e subjetividades são produzidos nesse contexto em que os professores baseados nesse valor performativo, têm sua prática remodelada para atender demandas externas e avaliações. Cria-se na

pós-modernidade uma nova ideia, um novo conceito de profissionalismo. As nomenclaturas, segundo Ball (2005) variam entre “novo profissionalismo” (MCNESS, BROADFOOT, OSBORN, 2003, p.248 apud BALL, 2005, p. 542), reprofissionalismo, pós-profissionalismo ou profissionalismo pós-moderno. Essas novas concepções preconizam a obediência cega às regras impostas por instituições e a obtenção de resultados, satisfazendo julgamentos pré-estabelecidos. A prática docente torna-se fechada em si, a função criativa e dialética do professor é cerceada para dar lugar a busca incessante da *performance* que não admite falhas.

O professor deixa de ser sujeito para se tornar o objeto de uma avaliação, em um cenário onde a prática do magistério se torna instrumentalizada. Ball (2005) argumenta que o conhecimento virou mercadoria e que o ensino-aprendizado deve sempre ser medido, quantificado, funcional, operacional e alcançado mediante a construção, publicação de informações e indicadores. Os professores que não atingem a meta, não cumpre os objetivos, não tem alunos com boas notas nos programas de avaliação, não são considerados competentes, qualificados ou preparados. De acordo com a lógica pós-moderna de mercado, não são profissionais. Não há profissionalismo.

Ainda com base em Lyotard, Ball (2010) classifica a performatividade como um sistema de terror e a legitimação de um discurso de poder, das sociedades pós-industriais, daqueles que controlam o julgamento do que é correto e eficiente. Controle que não está nas mãos do docente, em sala de aula. Ao contrário, essa é a base para a incerteza, a ansiedade, o eterno questionamento sobre sua prática docente enquanto suficiente ou satisfatória. Ball (2010) classifica tal momento como a ascensão das sociedades de controle de automodulação e autodeformação que será continuamente mutada.

É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um fluxo de performatividades contínuo e crucial – que é espetacular. (BALL, 2010, p. 39)

Há, portanto, o empreendimento de um tipo de performatividade competitiva (BALL, 2002), fundado em teorias econômicas de inspiração neoliberal e práticas industriais, criando um mercado educacional, fundado no pragmatismo e auto-interesse. Nesse sentido, segundo Ball (2010), a performatividade pode também desenvolver sentimentos de culpa, vergonha e inveja nos professores, quando este não obtém os resultados esperados pelo poder dominante.

O autor destaca ainda o foco na figura do gestor, no setor público, e neste novo paradigma que foi implementado à época na gestão pública. Esta reforma gerou um conjunto de políticas tecnológicas que se relacionam intimamente com a performatividade e a lógica de mercado. Por tecnologias políticas, Ball (2001) afirma que “envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder.” (p. 105). E que por mais que aparentemente sejam ações no sentido de “des-regulação” são na verdade de “re-regulação”. O Estado não abandonaria seus mecanismos de controle, mas criaria novos, em uma espécie de desregulamentação controlada, de acordo com Du Gay (1996) citado por Ball (2001).

Em um novo quadro de políticas é criada uma nova civilização comercial, um novo ambiente moral para os consumidores e produtores. As escolas e universidades são incluídas neste contexto, onde as motivações pessoais se sobrepõem aos valores interpessoais. Esses valores de competição são disseminados na educação e, conseqüentemente, na criação de políticas de currículo estabelecendo uma correspondência moral entre os setores públicos e privados (BALL, 2001).

A instauração da cultura da performatividade, portanto, torna-se problemática não pela certeza que o professor terá de ser sempre vigiado, mas pela incerteza e instabilidade das avaliações, promovidas em maioria pelos gestores e distintos agentes. Avaliações e exigências que mudam constantemente suas expectativas e indicadores que fazem o professor ser continuamente responsabilizado e vigiado (BALL, 2001). Isto reduz a docência ao cumprimento de metas, ignorando a complexidade da ação docente que mobiliza uma série de saberes e estratégias para promover a aprendizagem do

estudante. Além de limitar e impor o planejamento do professor, que deve possuir autonomia para desenvolver a sua prática docente.

Ball (2001) conclui que os Estados-Nação não perderam o controle total sobre as decisões de suas políticas educacionais, apesar das reformas da OCDE e da tendência global de mercado. Mas que há uma certa convergência de determinados países para estas questões. Em especial os que adotaram uma política de bem-estar social, através da utilização do que denomina “próteses de mercados”, ou seja, refere-se a “terceirização/sub-contratação, privatização e várias formas de parceria público/privado” (BALL, 2001, p. 105).

A performatividade, segundo Ball (2004) funciona como monitoramento do Estado à distância. “Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (p.13). Limitando, assim, a pluralidade das instituições educativas aos resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade.

Uma consequência dessa cultura da performatividade competitiva é a produção de uma identidade docente que é socialmente vazia, desprovida de significados. Ao discorrer sobre os estudos de caso de professores do Reino Unido, Ball (2002) apresenta uma realidade em que professores se consideram sem liberdade para ensinar, restringindo a sua autonomia, levando até, em casos citados pelo autor ao abandono do magistério.

Ball (2010) explicita a diferença entre os conceitos de performatividade e performance. Enquanto a performatividade é a cultura instaurada partir dos modos de regulação, as performances

[...] servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (p. 38).

Com a intenção de trabalhar sobre e para uma análise do discurso de poder que é criado nesse contexto, Ball (2010) destaca que esses textos desempenham sua parte em nos criar a medida em que fornecem novos modos de descrição e criam identidades sociais. O que significa ser professor,

ou ser pesquisador também vem sendo remodelado dentro do que ele chama de discursos de controle ou discursos de performatividade.

Nós nos embasamos na avaliação dos pares, nós redigimos as prestações de conta, nós atribuímos graus aos outros departamentos, nós repreendemos nossos colegas por sua pobre produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados (BALL, 2010, p. 41).

Sobre as mudanças nas subjetividades dos professores Ball (2010) coloca que dentro desse quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si como indivíduos que calculam a si mesmos, que melhoram sua produtividade, vivendo a partir de cálculos. Tornam-se sujeitos empreendedores e vivem suas vidas como um empreendimento do eu. Essas mudanças encapsulam, deslocam o modo como nós chegamos a “reconhecer nós mesmos e agir sobre nós mesmos como determinados tipos de sujeitos”.

Em sua produção, Stephen Ball apresenta o conceito de performatividade em seus estudos de caso realizados com professores do Reino Unido, revelando sentidos sobre identidade docente. A perda de autonomia e o fato de os professores passarem a autorregular-se em torno do desempenho são destacados pelo autor como efeito negativo da performatividade no trabalho dos professores.

Ball (2002) procura salientar que o discurso da reforma é vendido como uma mudança positiva, que atuará na resolução de problemas, porém, esta mudança também gera mudanças nos professores, que não são positivas. Isso se dá devido ao fato de o desempenho do trabalho docente servir como medida de produtividade e rendimento e ser associado à qualidade.

A performatividade muda a forma das organizações pensarem a si mesmas em relação ao seu desempenho. É poderosa, porque opera em nossas cabeças, quando assumimos a responsabilidade por trabalhar mais e melhor, cumprir metas, produzir mais. É uma medida de gestão que opera sozinha, é transferência de controle. Um sistema que se autorregula e se mantém. A performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós. De certa forma, trata-se de transformar

o indivíduo em uma empresa. O indivíduo autogerenciado é produzido pelas avaliações e pelos indicadores de resultado (BALL, 2014).

Ball (2014) relata a ampla utilização do termo para análise de políticas, porém ressalta que o termo não faz somente referência a sistemas de gestão de desempenho, mas, principalmente na atuação desse sistema na subjetividade dos praticantes. Ou seja, ela opera em um sistema de julgamento em que a definição de eficácia é definida por nós.

Nesta tecnologia política são implantadas e estabelecidas novas identidades, mobilizam intervenções discursivas. Com isso, o ato de ensinar e a subjetividade do professor são alterados dentro desta visão de excelência, gerando, por exemplo, um aumento da individualização, afastando-se da visão de uma identidade profissional comum e da noção de pertencimento a uma comunidade.

Novas práticas são criadas pelos professores nesse contexto de regulação, fazendo emergir uma nova subjetividade, marcada pela culpa, incerteza e instabilidade. Junto a isso, jogos de linguagem organizacional são mobilizados com a instalação da nova cultura da performatividade.

Controle, atrito, mudança são significantes que são associados à performatividade pelo autor, que mostra que esta nova linguagem, gera significados que são incorporados pelos professores, criando identidades docentes. É interessante destacar o papel da linguagem na criação de subjetividades e formação de identidades docentes. Com a ampla disseminação dessa cultura da performatividade, esses significantes atravessam a prática do professor e o que ele constrói em relação a sua identidade.

Essa identidade docente que é marcada pelo autogerenciamento, pela produtividade, e o afasta de dedicar-se a qualidade do seu trabalho no sentido do comprometimento com o que acredita, com seu entendimento filosófico-cultural, mobilizando o conhecimento por ele construído por sua formação e experiência.

Ball privilegia o conhecimento do professor e defende que ele deve ter autonomia para desenvolver o seu trabalho. Critica as influências externas de organismos internacionais na construção de padrões de avaliação e criação de metas de produtividade a serem alcançadas pelos professores. Apresenta uma

visão negativa da performatividade, que compromete a qualidade do trabalho docente, ao invés de melhorá-la, de acordo com o que é divulgado nos discursos políticos.

Além disso, revela também, uma visão passiva do professor, colocando-o como refém dessas políticas. Em seus textos, o autor discorre sobre os efeitos negativos que ela gera nos professores, ocasionando em um comprometimento de sua saúde física e mental e muitas vezes o abandono da carreira docente. No entanto, não coloca possibilidades de escape, de atuação do professor diante deste imperativo da performance, dos índices de produtividade. Esse é um limite dos seus textos, que apresenta uma visão engessada do trabalho docente.

2.2. Performatividade e a constituição de subjetividades: a noção de Judith Butler

Butler (1999) utiliza o conceito de discurso como performativo, quando coloca que o discurso da performatividade gera uma nova linguagem, que influencia na identidade docente. A partir daí, é possível pensar que performances sobre a docência podem ser produzidas a partir da significação que é feita pelos professores a partir dos textos curriculares. A partir da análise da temática da performatividade e responsabilização na formação de professores podemos pensar em como o currículo e a docência atuam na fabricação de identidades docentes.

Propomos, neste sentido, explorar o conceito de performatividade para além de uma concepção determinista que se limita a um entendimento de cultura do desempenho, que no campo do currículo tem-se mostrado hegemônico.

Durante a pesquisa do referencial teórico desta tese, realizamos uma busca com as palavras-chave “performatividade e docência” no Google Acadêmico. No campo do currículo é possível perceber a predominância da utilização do referencial teórico de Stephen Ball (DIAS, 2016; 2017); assim como, na área educacional (RAMALHO, 2015; FERRAZ; MELO, 2012; FABRIS; DAL’IGNA, 2013; PENSIN, 2019; SORDI, 2019; CUNHA; GARSKE,

2018; LEITE; RAMOS, 2015; ROCHA; BOSSLE; MOLINA NETO, 2015; BRITO; PRADO; NUNES, 2017; SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016; FERNANDES; MENDONÇA, 2013; FERREIRA, 2012; ISSLER *et al.*, 2017).

Pensar o currículo como espaço de atuação de modos de ser professor, de identidades docentes, de reconhecimento desses modos de atuação partindo do entendimento que o currículo é político e a política é performática Ranniery (2016) defende que “Currículos podem ser problematizados como discursos performativos que incorporam e produzem significados corporificados” (RANNIERY, 2016, p. 54).

Normas são criadas e postas em circulação por diferentes discursos de gênero através de citações corporalizadas, porém passando-se por verdades ou essência natural. Um comportamento ou vontade que um sujeito expresso por gestos e ações é, na verdade, um produto desse efeito discursivo (RANNIERY, 2016).

Esse efeito discursivo é capaz de criar normas que são expressas através de performances. Os conceitos de performance e performatividade, desse modo, mostram-se potentes para analisarmos os efeitos discursivos que são produzidos sobre a docência nas políticas curriculares uma vez que operam na linguagem, na constituição de subjetividades docentes, e ainda, nos permite analisar tensões entre normatividade e agência. Qual a possibilidade de atuação do sujeito em relação às normas? A performance enquanto produção discursiva, amplia nosso olhar para as possibilidades de agência do sujeito.

A cultura performativa, inserida em um contexto de governamentalidade neoliberal, é uma das formas pela qual o sujeito é expropriado de acordo com Butler e Anastasiou (2013 apud MACEDO, 2015). Por sujeito expropriado entende-se, o sujeito que é renegado e tornado abjeto pelos poderes normativos e reguladores. Esse mesmo processo de expropriação renega e constitui o sujeito. Este sujeito torna-se um outro sujeito no processo de sujeição às normas de inteligibilidade. A expropriação é condição para nos tornamos sujeito na relação com o outro. A normatividade atua, assim, na constituição da subjetividade.

A expropriação atua em dois movimentos. Um é coercitivo, privativo e outro, constitui a nossa subjetividade através da relação com outro. Macedo

(2015) defende, no entanto, que uma reação do sujeito à expropriação coercitiva, como estratégias políticas para viver na cultura performativa que se baseie na ideia de sujeito autônomo não é produtivo, pois, reforça a lógica liberal a qual se propõe resistir.

Macedo (2015) destaca a concepção de Ball (2013) do sujeito constituído na relação e nas práticas discursivas, relações de poder e ética e recusa a ideia de que o sujeito não pode libertar-se dessas relações de poder. Assim o autor concorda com Butler e Anastasiou (2013) quando defende que o sujeito é produzido por práticas discursivas de sujeição, mas que ele se produz em diferentes formas, nos limites de sua subjetivação.

Discursos fazem circular normas de maneira “essencializada”, mostrando-as como verdades (RANNIERY, 2016). O sujeito produz performances a partir do discurso, que são interpretadas como manifestação de sua vontade. Essa é a maneira que a norma opera, fazendo com que pareça que a performance é um comportamento do sujeito. As performances dos corpos dos sujeitos são produzidas a partir de um discurso que não foi produzido por eles, mas que os constitui. A performance ainda promove a enunciação do discurso fazendo com que continue atuando mesmo que o sujeito desconheça essa relação de dependência e a maneira como as normas atuam (RANNIERY, 2016).

Butler (2017) propõe a subversão no campo da identidade, pensado sobre as identidades de gênero, que são construídas performativamente. Em sua teoria, considera que não há uma identidade única, mas sim identidades. Proponho aqui, uma apropriação de sua teoria sobre identidade e performatividade para pensar as identidades e a subjetivação docente a partir do conceito de performatividade.

Identidades funcionam como ponto de partida epistemológico, emergindo delas a formulação da política. Desconstrói a ideia passiva de corpo, colocando que não é anterior ao discurso, mas sim, culturalmente construído. Refuta também a existência de uma essência. O corpo manifesta-se através de atos, gestos e desejo que são performativos. As identidades expressas pelo corpo são fabricações sustentadas por signos através do discurso.

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. A realidade é fabricada como uma essência interna, essa interioridade é efeito de discurso de regulação (BORBA, 2014, p. 235).

O sujeito é assim, constituído politicamente a partir das noções que foram fabricadas sobre a sua identidade. Apropriando-me de Butler (2017) para pensar a docência, é possível pensar que o processo de construção das identidades docentes ocorre em um mesmo tom.

A ação do gênero requer performances repetidas. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente e também é a forma ritualizada de sua legitimação (BORBA, 2014, p. 242).

As identidades docentes são também performativas. O professor torna-se professor a partir da performance que produz no ato de exercer a docência, não havendo uma identidade docente preexistente através da qual possam ser medidos atos que seriam próprios do professor.

Ao pensar a docência a partir da noção de performance e performatividade utilizada por Butler (2017), percebemos que a repetição é fundamental para legitimar a performance. Para Borba (2014), a repetição da performance é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente e é a forma ritualizada de sua legitimação.

Borba (2014) denuncia o não desenvolvimento da questão da linguagem nos estudos brasileiros sobre identidade que trabalham com os conceitos de performance e performatividade. O autor analisa a utilização desses conceitos, desenvolvendo o argumento que a vida linguística na qual os indivíduos estão inseridos e através da qual são produzidos é essencial na análise de performances identitárias. A partir de um viés pós-estruturalista, contesta a existência de uma essência que molda o sujeito *a priori* e organiza a sua subjetividade. Os indivíduos constituem-se dentro dos jogos de linguagem.

As normas geram e limitam experiências identitárias. Desfazer essas normas de inteligibilidade implica em um alargamento dos esquemas sociais e culturais pelos quais corpos são reconhecidos como humanos (BORBA, 2014).

No modelo expressivo da identidade e na teoria de performatividade de gênero e da identidade em geral propostos por Butler (2017), o gênero não é uma essência dos indivíduos, é construído a partir de sistemas de significação e das nossas ações não restringindo-se à biologia. Em seu modelo performativo de identidade, Butler (2017) defende que a expressão de gênero é performática, pois envolve fala e ação. O sujeito é produto de suas ações e o corpo é um efeito discursivo. Assim como a identidade de gênero a identidade docente também envolve performances atuadas pelos professores. A docência envolve um conjunto de falas e ações que forjam o professor, gerando um efeito discursivo.

A identidade é naturalizada a partir da repetição incessante das nossas ações. Essa naturalização é considerada como essência, como efeito da repetição de performances que reforçam discursos históricos e culturais (BORBA, 2014).

As performances de gênero acontecem dentro do discurso, não livremente, e são reguladas pela estrutura da heterossexualidade. Performance, segundo Butler (2017) é o ato de constituir discursivamente a sua identidade através de ação e fala e *performatividade* são os códigos de significação que permitem a performance (BORBA, 2014).

O corpo está inserido e é significado através de um sistema de significação cultural. Nesse sistema, a linguagem é central nas dinâmicas culturais que produzem e regulam a identidade. Deste modo, performance, performatividade e linguagem são indissociáveis.

Discursos são organizações historicamente específicas da linguagem por atos de fala, pela linguagem como ação, por performances corporais e linguísticas e pelos códigos de significação que constroem tais performances. (BORBA, 2014, p. 451)

Borba (2014) apresenta como proposta epistemológica considerar a linguagem como ação, entendendo sua atuação sobre o real e seu papel constitutivo do real e não como um elemento de representação de uma realidade existente *a priori*. A linguagem é, assim, performativa, ao passo que enunciados sobre a nossa identidade são atos de fala que nos inserem em uma matriz de inteligibilidade. Um contexto em que uma série de ações é

esperada a partir deste enunciado. Nossas identidades são constituídas, assim, na linguagem. O papel da linguagem na constituição da identidade trazido por Borba (2014) nos permite pensar as performances identitárias do professor que são forjadas nas políticas curriculares.

Consideramos que a noção de performatividade de Butler nos ajuda a pensar a docência quando destaca o poder de significação das ações corporificadas, uma vez que as formas de performatividade lingüística e corpórea sobrepõem-se. Denomina de performatividade corpórea e plural, o caráter corpóreo da ação e da expressão social. Pensar a dimensão corpórea de performatividade amplia o nosso olhar para a percepção das diversas formas que o sujeito se insere no campo político. O olhar para essa dimensão de análise de ações corporificadas dos sujeitos, em Butler (2018) contribui para pensarmos a docência, as formas de atuação do professor e em como suas identidades são forjadas. Nesta perspectiva da autora:

Se a performatividade é com frequência associada ao desempenho individual, pode se provar importante reconsiderar essas formas de performatividade que operam apenas por meio das formas de ação coordenada, cujas condições e cujo objetivo são a reconstituição de formas plurais de atuação e de prática sociais de resistência. (BUTLER, 2018, p. 15)

E complementa mais adiante:

Do meu ponto de vista mais limitado quero sugerir somente que quando corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária. (BUTLER, 2018, p. 17)

A performatividade pode ser pensada para além da associação ao desempenho individual (BUTLER, 2018), o que se antagoniza ao pensamento de Ball (2002, 2004, 2005, 2010, 2014) valorizando as possibilidades de ação dos professores diante as demandas que lhes são exigidas em relação ao currículo e ao cumprimento de metas pré-estabelecidas. Ela pode ser pensada, no entanto, como um meio pelo qual o sujeito atua no campo político.

A fantasia do indivíduo capaz de se tornar um empreendedor de si mesmo em condições de precariedade acelerada, se não de indigência, cria a perturbadora suposição de que as pessoas podem, e devem, agir de maneira autônoma sob condições nas quais a vida se tornou insuportável. A tese deste livro é que nenhum de nós age sem as condições para agir, mesmo que algumas vezes tenhamos que agir para instalar e preservar essas condições. O paradoxo é óbvio, e ainda assim é o que podemos ver quando um grupo precário constitui uma forma de ação que reivindica as condições para agir e viver (BUTLER, 2018, p.17).

Embora a noção de ‘responsabilidade’ tenha sido reapropriada para propósitos neoliberais de modo problemático, o conceito permanece um aspecto crucial na crítica da desigualdade desacelerada. Na moralidade neoliberal, cada um de nós é responsável apenas por si mesmo, e não pelos outros, e essa responsabilidade é principalmente acima de tudo uma responsabilidade por nos tornarmos economicamente autossuficientes em condições em que a autossuficiência está estruturalmente comprometida (BUTLER, 2018).

A noção de responsabilidade advinda do neoliberalismo desconsidera as condições de atuação do indivíduo, assim como o conceito de performatividade de Ball (2002, 2004, 2005, 2010, 2014) que reduz as possibilidades de atuação do professor ao conceber a performatividade restrita a um modo de regulação.

De acordo com a teoria performativa de Butler (2017, 2018) sobre os atos de fala, um ato é performativo quando cria uma realidade. A linguagem possui um poder de atuação, mais do que isso, atua de maneira poderosa. Para a autora a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos”. (p.35) A linguagem atua de maneira poderosa. O poder de atuação da linguagem se dá na capacidade de gerar efeitos e criar a realidade.

Ao defender a manifestação dos corpos em assembleia como uma forma política de performatividade representada e plural, coloca que a performatividade está para além da linguística, valorizando os atos corporais. Butler (2018) atribui como característica da performatividade de gênero “as inscrições e interpelações primárias vêm com as expectativas e fantasias dos outros que nos afetam” (p.36). Essas normas nos produzem, mas não em um

sentido de determinação da nossa existência, pois os modos de corporificação adquiridos podem contestá-las ou rompê-las.

Normas do humano são formadas por modos de poder que buscam normalizar determinadas versões do humano em detrimento de outras [...] Perguntar como essas normas são instaladas e normalizadas é o começo do processo de não tomar a norma como algo certo, de não deixar de perguntar como ela é instalada e representada, e à custa de quem. (BUTLER, 2018, p. 44)

Ao questionar a maneira como as normas são instaladas, percebendo que são dotadas de intencionalidade, de poder, percebemos nossa possibilidade de ação diante da norma.

Então vamos assumir que a performatividade descreve tanto o processo de ser objeto de uma ação quanto as condições e possibilidades para a ação, e que não podemos entender sua operação sem essas duas dimensões (BUTLER, 2018, p. 70).

O que se propõe aqui é pensar sobre a discussão de política e políticas de currículo a partir de uma compreensão de uma política discursiva, que ultrapasse a linguagem, levando em consideração a dimensão performática da política. Quando Butler (2018) chama a atenção que essa é uma teoria que pode ser considerada obscura dos atos de fala, é justamente porque ela lança luz à essa dimensão pouco considerada dos atos de fala.

A performatividade possibilita o imprevisível, demonstrando o caráter contingente da política. Ao decidir no terreno do indecível, a performatividade permite, nesse sentido, os atos de escape. Essa dimensão performática das políticas de currículo reafirma a contingência e a possibilidade de atuação dos sujeitos na política. Uma atuação que é discursiva, uma prática que dá voz aos sujeitos, os empodera e não os cala diante da norma.

A política possui uma dimensão normativa e regulatória, marcada pelos atos de poder. A norma é uma enunciação que nos interpela, nos atravessa e “a linguagem age sobre nós antes de agirmos, e continua a agir a cada instante em que agimos” (BUTLER, 2018, p.70). No entanto, a partir dessa nova forma de operar com a significação, entendemos a norma como não determinante, no sentido de que não somos submissos a ela.

Lopes (2015a) reafirma o fracasso de toda normatização curricular. “Tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização” (p.139). As tentativas de controle da significação são subjacentes à política. Em relação às políticas curriculares, as tentativas de controle do que se deve estudar é uma tentativa de controle de subjetivações, de modos de ser das futuras gerações. (LOPES, 2015a)

As ideias de ação, movimento, gestos, encenação, que surgem a partir da performance ilustram a fluidez da política. Pensando, assim, a atuação na política a partir do movimento, e as decisões políticas marcadas pela provisoriedade, contingencialidade e possibilidade de atuação.

Butler inicia sua teoria da performatividade relacionada ao conceito de gênero, no entanto em obras mais recentes (BUTLER, 2018, 2015) a performatividade já não é mais abordada necessariamente ligada ao gênero, ou sexualidade. Seu conceito de performatividade tem inspiração na obra de Derrida. Butler defende que “A performatividade não é um ato singular, mas uma repetição e um ritual, que atinge seus efeitos por meio de sua naturalização no contexto de um corpo, entendido, em parte, como uma duração temporal culturalmente sustentada” (BUTLER, 1999, p. 11).

Seu conceito está diretamente relacionado ao conceito de normatividade, sobre a maneira como a norma funciona e como o poder é exercido. Em sua discussão, produz uma análise da normatividade, concebendo a performatividade como uma analítica do poder. O poder, para Butler, é produtivo, no sentido de que opera por meio da repetição, discursivamente. Uma repetição, no entanto, que está fora de controle, pois seus efeitos não são previsíveis. Podemos compreender, assim, o performativo como um discurso fora do controle, onde o fracasso e a precariedade são constitutivos da própria repetição. A iterabilidade da performatividade é uma teoria da agência, e o poder como condição de sua própria possibilidade (BUTLER, 1999).

O ato de fala é, ao mesmo tempo, realizado (e, portanto, teatral, apresentado a um público, sujeito à interpretação), e linguístico, induzindo um conjunto de efeitos por meio de sua relação implícita com as convenções linguísticas. Se alguém se pergunta como uma teoria linguística do ato discursivo se relaciona com os gestos corporais, basta considerar que o discurso em si é um ato corporal

com consequências linguísticas específicas. Assim, a fala não pertence exclusivamente à apresentação corporal nem à linguagem, e seu status como palavra e ação é necessariamente ambíguo. Essa ambiguidade tem consequências para a prática do assumir-se, para a força insurrecional do ato discursivo, para a linguagem como condição tanto de sedução corporal quanto de ameaça de lesão. (BUTLER, 1999, p. 18)

A linguagem em uso ou o poder em ação, tem como um dos seus efeitos a constituição de uma subjetividade. A subjetivação é produzida nesse movimento, em um processo que nunca acaba. A subjetividade nunca está totalmente produzida. A performatividade é a ideia de que esta subjetivação será sempre esse processo produzido como efeito de uma ação da linguagem, ou do poder. A normatividade só existe em ação, um efeito de si mesma. A sua lógica é que não existe a formação de um sujeito, mas sim processos de subjetivação. A norma em ação vai sempre produzindo processos de subjetivação. Segundo Butler, a hegemonia é um processo performativo do discurso. Podemos aplicar a maneira como ela pensa a norma em qualquer tipo de norma. A reiteração é a necessidade do poder estar sempre sendo exercido, posto em funcionamento, justamente porque o poder não é poderoso. A reiteração é uma característica da linguagem.

A noção de performatividade de Butler caracteriza-se pela iteração permanente da norma, que estão postas antes dos sujeitos. As normatividades são, portanto, performativas ao passo que iteram ações que já foram previamente reguladas. As diversas imposições da norma são sempre um processo externo ao sujeito que são inscritas em seus corpos (incorporadas), ainda que conscientemente ou não. Nesse sentido os sujeitos são dominados por um poder externo a eles. O que somos, nossa própria formação como sujeitos depende desse poder externo. Butler (2019) apropria-se da ideia de poder de Foucault, “de algo que forma o sujeito, que determina sua condição de existência” (p.10). O poder se impõe sobre nós e é interiorizado, criando uma relação de dependência. A sujeição enquanto forma de poder para Butler (2019) é paradoxal. “O poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós” (p. 9). No entanto, nossa formação como sujeitos depende desse poder. É processo de subordinação ao poder e de tornar-se sujeito.

Estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora, que subordina, submete e relega a uma ordem inferior. Essa certamente é uma descrição justa de parte do que faz o poder. Mas, consoante com Foucault, se entendermos poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado aquilo que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos. (BUTLER, 2019, p. 9-10)

Em relação a esse paradoxo da sujeição, destacamos a diferença da concepção de poder com que trabalham Ball e Butler. Enquanto Ball enfatiza essa primeira ideia de poder como algo que pressiona, subjuga o sujeito, Butler amplia a discussão considerando-o também como algo que forma o sujeito. Algo do qual não se pode escapar e de que depende a nossa existência.

O poder, para Foucault (1977), é um conjunto de ações que induz a outras ações, sendo mais exercido do que possuído e não sendo possível adquiri-lo ou mesmo conservá-lo. As relações de poder são inerentes às sociedades, ou seja, pensar que algum grupo formado por sujeitos, possa estar isento dessas relações se constitui em uma abstração. O poder não está em posse de alguém ou de alguma instituição que o exerce sobre os outros ou de uma classe dominante, mas é o efeito conjunto das posições estratégicas que se ocupa para exercê-lo. Não é necessariamente ruim, se pensarmos de um ponto de vista maniqueísta, uma vez que Foucault (1979) afirma que a sociedade ocidental, nos últimos séculos, não demonstrava a atuação de um poder essencialmente repressivo. Os efeitos de dominação do poder não estão associados a uma “apropriação”, mas são um feixe aberto de relações tensas e mal coordenadas, atribuídas a estratégias, manobras, táticas, técnicas exercidas em uma batalha perpétua (FOUCAULT, 1979, 1977). Não há um binarismo como dominante vs. dominado, mas uma complexa multiplicidade de correlações de forças, em constantes disputas, umas com as outras, como demonstra Foucault (1979):

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo

nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.
(FOUCAULT, 1979, p. 88)

2.3. Discurso, poder e subjetivação docente

Judith Butler compõe o campo teórico e político do pós-estruturalismo e desenvolve discussões teóricas e se preocupam com uma série de postulados como: a crítica ao essencialismo da totalidade; a desconstrução da categoria do sujeito e seu questionamento como origem das relações social; uma concepção não representacional da linguagem e o reconhecimento de sua importância na estruturação da ordem social; a impossibilidade de fechamento de toda identidade e também do social como efeito de um fracasso constitutivo; a contingência dos efeitos das práticas políticas e relações de poder que, portanto, não pode ser determinado a priori; o reconhecimento do papel da psicanálise na reflexão teórica da política e da subjetividade (BUTLER, 1999, 2017, 2018, 2015)

Para Butler a identidade não pode ser constituída em um espaço de transformação e ruptura do sistema social. O jogo de inclusões e exclusões que se desenrola dentro de uma determinada ordem social não é estranho ao modo como essa própria ordem é definida. O deslocamento de uma dada ordem não supõe nenhum "ponto nodal" de antemão; a postulação de um ponto nodal seria apenas um postulado, uma das formas possíveis de articulação do social (PELLER, 2011).

De acordo com Peller (2011), a ação política é para Butler inseparável da dinâmica de poder da qual é consequência. Sua teoria da performatividade, como teoria do iterável, implica que a capacidade de ação não pode negar o poder como condição de possibilidade. Portanto, qualquer alternativa crítica sempre será possível, mas dentro dos próprios termos de poder. A ação só é possível como prática repetitiva e imanente ao poder. O novo pode surgir em uma repetição da norma que não é seu reforço, mas seu deslocamento. Se a constante reiteração do padrão que entra em jogo na constituição performativa de qualquer identidade de gênero abre espaço para a possibilidade de mudança por meio da ação política, há sempre o risco de que a identidade se

constitua como um instrumento do mesmo poder para ao qual tenta se opor (PELLER, 2011).

Marcar os limites da política de identidade não significa que as identidades e sua representação devam ser abandonadas, mas sim que é preciso ter em mente que a constituição de toda identidade (e, portanto, de toda universalidade) mesmo que seja estabelecida com intenções emancipatórias, instituirá novas exclusões naquele exato momento. É um trabalho com a teoria política e conceito de universalidade.

As práticas políticas implicarão sempre uma dupla abertura, pois não se pode saber a priori quais os efeitos que terão: podem tornar-se subversivas ou meros clichês. Você sempre correrá algum risco, pois o que subverte a norma só pode ser identificado como tal em relação a um contexto específico que, muitas vezes, pode ser um contexto não pensado de antemão. Envolve a teoria da hegemonia e suas implicações para a esquerda teoricamente ativista (BUTLER, 1999).

Ou seja, como na teoria da performatividade de Butler, o resultado da prática política hegemônica não pode, por definição, ser determinado de antemão. No contexto específico desta pesquisa é para a constituição das diversas identidades docentes que voltaremos o nosso olhar. Peller (2011) destaca o ponto de convergência ao afirmar que Laclau pensa da mesma forma. De acordo com a autora, transformar o social, segundo Laclau, implica sempre a constituição de um novo poder e o estabelecimento de novas exclusões. Toda estrutura social constituída por meio de uma decisão se constitui como uma nova relação de poder.

Se "o social" é constituído pelas formas sedimentadas de objetividade, "o político" é o momento de antagonismo em que se torna visível o caráter indecível das alternativas; e essa indecibilidade só pode ser resolvida por uma decisão que sempre envolve um ato de poder (PELLER, 2011). A tarefa da ação política consiste, então, em constituir historicamente o sujeito que deve ser emancipado (LACLAU, 1993 apud PELLER, 2011). Finalmente, para Peller (2011), Laclau faz uma crítica à ideia segundo a qual o sujeito da emancipação tem, pelo jogo das articulações hegemônicas, uma existência anterior à sua constituição política. Ou seja, como na teoria da performatividade de Butler, o

resultado da prática política hegemônica não pode, por definição, ser determinado de antemão.

Transformar o social, mesmo no mais radical e democrático dos projetos, significa, portanto, construir um novo poder - não a eliminação radical do poder. A destruição de hierarquias [...] exigirá sempre, em algum momento, a construção de outras exclusões que permitam a constituição de identidades coletivas. (LACLAU, 1993 p. 50 apud PELLER, 2011, p. 65, tradução nossa)

2.4. Sentidos sobre identidades docentes

A centralidade da identidade nas políticas de formação de professores é observada em produções da área que buscam investigar as relações entre a construção da identidade docente e as políticas educacionais.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) discutem as identidades docentes como fabricação da docência e o quanto os diferentes modelos de profissionalismo trazem implicações para a construção de identidades docentes. As visões e posicionamentos de identidades docentes nos discursos educacionais denotam as posições de sujeito que são atribuídas aos professores. Essas interpelações por discursos sobre como ser e agir atravessam, assim, os professores.

Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 47)

As novas demandas e conhecimentos sociais incidem na demanda por uma redefinição do trabalho docente, de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. Os papéis que tradicionalmente tem assumido os docentes, ensinando de maneira conservadora um currículo caracterizado por conteúdos acadêmicos, hoje em dia mostram-se inadequados. (VAILLANT, 2007, p. 12)

É possível observar a ideia de que a identidade docente é permeada por concepções e representações sociais sobre a docência. A identidade profissional docente é entendida a partir das posições de sujeito que são atribuídas aos professores por diferentes discursos e agentes sociais sobre suas funções de trabalho. É o conjunto de representações que circulam nos

discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores”. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.54) Essas diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização disputam o controle sobre os processos de trabalho e sobre seus significados.

O estudo da identidade docente como contribuição para pensar as políticas públicas para a educação é proposto por Cardoso (2011) ao propor discutir as políticas educacionais a partir das identidades docentes, entendendo que elas se criam a partir de negociações.

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores resultando em representações que os docentes sobre si mesmos suas funções. Negociações são feitas entre suas histórias de vida, condições de trabalho, o imaginário social acerca da profissão docente e os discursos que circulam em nível social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.54)

Cardoso (2011) também expõe a complexidade da construção de identidades docentes, que envolve diversos fatores. Coloca como um processo dinâmico, que passa por fases de rupturas, continuidades e reelaborações. Está relacionada aos contextos sócio-históricos e as múltiplas experiências relacionais individuais e coletivas pelas quais passam os docentes no exercício profissional e em relação aos seus pertencimentos sociais (CARDOSO, 2011). Professores são interpelados por práticas discursivas que são reforçadas por discursos oficiais. “A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial” GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 47).

Professores são colocados como responsáveis pelas falhas do sistema educativo. A identidade profissional é construída através de um processo que os leva a construir representações subjetivas da profissão docente (VAILLANT, 2007). “As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais” (p. 3)

Dias (2014) chama a atenção para a centralidade da organização curricular e dos conteúdos da formação docente também nos discursos das reformas curriculares ibero-americanas. Demandas em disputa para constituir projetos hegemônicos no campo da formação docente, através de processos

de articulação. A ação dessas agências tem sido importante na busca por legitimidade nas políticas, disputando projetos hegemônicos no campo da formação docente (DIAS, 2014).

A partir do exposto, é possível observar que representações identitárias diversas foram associadas à docência ao longo da História como: missão, sacerdócio, trabalho, profissão. O profissionalismo entendido como reconhecimento profissional e do prestígio da profissão (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.54) é algo ainda buscado e em luta pela consolidação.

A ideia que a identidade docente é uma construção a partir da formação, história e trajetória de vida e está relacionada ao contexto de atuação profissional é recorrente nos trabalhos supracitados. A influência dos discursos oficiais é destacada como algo que perpassa os professores e constituem os modos de subjetivação da docência. Estão presentes também sentidos que se aproximam da noção de performatividade de Stephen Ball, em relação às exigências ao trabalho docente, citadas como algo que afeta negativamente os professores. O conceito de que mudanças sociais trazem implicações para o trabalho docente, diante das exigências e desafios que lhes são postos é exposto por esses diferentes autores.

2.5. Políticas de currículo e a significação da docência

A política atualmente assume papel central na constituição do social com seus discursos, linguagens, práticas e instituições, que nos ajudam a repensar a finalidade social da Educação. A partir daí, podemos pensar no currículo e seu caráter político, na política de currículo e o currículo político neste cenário. (LOPES, 2014)

Entendemos os projetos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados. Lopes (2014) defende que através dos aportes pós-fundacionais, podemos ampliar as possibilidades de um currículo político, compreendendo a política em uma perspectiva discursiva.

A política não está restrita aos dispositivos governamentais ou aos atos legislativos. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos (LOPES, 2014).

Sobre o conceito de política educativa, Rizvi e Lingard (2013) colocam que os primeiros estudos políticos do campo eram centrados no Estado, em uma perspectiva intervencionista. “Os estudos políticos se centravam, sobretudo nas necessidades do Estado e ajudavam a desenvolver suas prioridades e programas e a determinar modos de assegurar sua eficiência e efetividade” (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 23). Este enfoque racionalista nos estudos de políticas trabalhava com a intervenção do governo para resolver problemas sociais, revelando uma concepção de Estado intervencionista.

A ideologia neoliberal remodela as formas como as políticas se apresentam na atualidade, processos globais que transformam a política educativa em todo o mundo colocam que alguns dos recursos teóricos e metodológicos já não são suficientes e carecem de novas ferramentas. Por isso fazem uso dos conhecimentos de diferentes tradições teóricas e metodológicas como a teoria crítica, o pós-estruturalismo, pós-colonialismo, a análise do discurso, propondo a oferta de um ponto de vista eclético de análise das políticas educativas e como elas se apresentam em uma intercessão de processos globais nacionais e locais (RIZVI; LINGARD, 2013).

Além disso, chamam a atenção para os processos das novas políticas, novas leis de produção de política associada a globalização e a necessidade de novos enfoques para a análise da política educativa (RIZVI; LINGARD, 2013).

Usamos o conceito de imaginário social para indicar que as políticas não só se encontram nos discursos, mas também nos imaginários que determinam os pensamentos sobre como poderiam ser as coisas se fossem diferentes do que são agora. É assim que as políticas dirigem e guiam a prática em uma situação normativa particular. (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 31)

Políticas são uma atribuição autorizada de valores, que servem a diferentes propósitos refletindo a natureza cambiante do Estado. É uma maneira de assegurar que o poder é exercido de maneira legítima, através de normas e práticas institucionais (RIZVI; LINGARD, 2013).

Não obstante esse conceito de autoridade baseado na natureza de um Estado institucional, territorial e centralizado, não se pode sustentar sem um consenso popular. Requer o conceito imaginário e

coletivo que as pessoas têm acerca da natureza e âmbito de autoridade política e exige seu consentimento para considerar as formações nacionais como inevitáveis, naturais, unidas territorialmente e completamente legítimas. (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 37)

Sobre os processos de formulação e implementação de políticas, colocam que, com a globalização, os processos de formulação de políticas foram afetados e isso requer uma reflexão sobre os enfoques dos estudos políticos em educação, e reconsiderar os estudos sobre políticas educativas (RIZVI; LINGARD, 2013).

É importante assinalar que a política tem cobrado maior funcionamento dos sistemas educativos nesse contexto de globalização. A política é uma expressão dos efeitos da globalização, mas também, pode se perceber como a forma do Estado e que os políticos pretendem gerir e rearticular as pressões globais diante das pressões locais e nacionais e os interesses competitivos (RIZVI; LINGARD, 2013).

As grandes defesas nas políticas públicas em educação para a formação docente são a favor de concepções que se conectam ao imaginário social da objetividade da política e seu caráter prescritivo, que se traduzem nas visões estadocêntricas da política de formação de professores. Borges e Lopes (2019) defendem, no entanto, a primazia do político sobre o social, partindo da compreensão de currículo “ligada às disputas de sentidos que operam por traduções incessantes e ao caráter político dessas disputas” (p. 22)

As políticas curriculares são entendidas como essa luta pela significação do currículo, lutas que assumem a heterogeneidade do social bem como o conflito e produzem sentidos do que vem a ser, no caso da formação de professores, profissionalização docente, professor, docência, identidade docente, política, para nomear apenas alguns significantes que circulam nos textos curriculares investigados. (BORGES; LOPES, 2019, p. 30)

Partindo desta compreensão de políticas de currículo enquanto luta pela significação, Borges e Lopes (2019) colocam que as representações hegemônicas que são recorrentes nos documentos curriculares tendem a projetar identidades para o docente em que “Os atores sociais subjetivam e são

subjetivados pela nas/pelas representações hegemônicas (atualizam e são atualizados pelo político)” (BORGES e LOPES, 2019, p.30).

Entendemos que, nesse processo de subjetivação, de criação de novas identidades docentes, há a tentativa de construção hegemônica em torno de uma identidade docente que pretende atender as demandas por qualidade da educação. Deste modo, percebemos que as identidades docentes são constituídas discursivamente, assim como toda prática social.

3. IMPLICAÇÕES DA CENTRALIDADE DO PROFESSOR NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

3.1. Relações entre discurso, performatividade e agência

A proposta da primeira sessão deste capítulo é a de aprofundar, dentro da perspectiva de Judith Butler, um pouco mais as relações entre discurso, performatividade e agência, temas centrais desta pesquisa. E nas próximas avançar para uma discussão sobre enquadramento e performances para pensar os sujeitos políticos. Primeiramente, no entanto, julgamos importante revisitar brevemente estes conceitos expostos nas linhas acima. Há diversas concepções de discurso e muitas formas de compreendê-lo e analisá-lo de acordo com a linha teórica com que o pesquisador se propõe a trabalhar. Dentro da perspectiva pós-estrutural compreendemos o discurso como uma prática – precária e contingente – pela qual é possível significar e ser significado, não se limitando à linguagem, mas a toda esfera da atividade humana e social. A política neste contexto assume papel fundamental na constituição do social e seus discursos são formas de refunda-lo. Neste sentido, assumimos também o discurso como sendo performativo, uma vez que através dele torna-se possível performar, produzir significações. Defendemos que tais significações serão sempre precárias e contingentes porque é impossível a representação plena, verdadeira e inquestionável do real. Em Lopes (2014), como vimos acima, por exemplo, pensar o currículo dentro de uma perspectiva discursiva é ter a consciência de que não existe um fundamento que o organize de maneira correta e definitiva. E que as decisões políticas em torno dele sempre serão contingentes. Em relação ao conceito de performatividade, nesta pesquisa busco repensar esta noção trazendo a perspectiva de Judith Butler:

Assim, esse conceito de performatividade vai de encontro a compreensões delimitadas do que são gênero, estado e economia, por exemplo. Opondo-se a categorias construídas culturalmente e para chamar nossa atenção para os diversos mecanismos dessa construção. Além disso, a performatividade descreve um conjunto de

processos que produzem efeitos ontológicos, isto é, que trabalham para trazer à existência certos tipos de realidades (BUTLER, 2010, p.147)

É possível observar, pelos estudos supramencionados, a recorrente utilização da noção de performatividade das obras de Stephen Ball que problematizam a cultura da avaliação no trabalho docente. Dentro desta perspectiva o desempenho docente (e sua conseqüente responsabilização) está relacionado ao sucesso ou fracasso dos estudantes, além de premiações ao atingirem metas. Em minha dissertação de mestrado, defendida no ano de 2013, também operei com essa noção de Ball para pensar as implicações que a cultura da performatividade (também chamada de cultura do desempenho) tem na prática docente, envolvendo professores da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro (BARCELLOS, 2013).

Muito diferente da noção de Butler, Stephen Ball (2004, 2010, 2005, 2002) parece colocar o poder em algum lugar, como proveniente de alguma instituição e/ou indivíduos que podem vir a exercê-los. Como se algo ou alguém controlasse o julgamento do que é correto, bom, eficiente. Em outras palavras, o autor chama as investidas dos processos avaliativos do trabalho docente, por exemplo, de cultura da performatividade, onde o sujeito se torna o objeto de uma avaliação, em um cenário onde a prática docente se torna instrumentalizada, performática.

Ball entende que o sujeito está submetido à performatividade por aqueles que detém o poder. Já para Butler não há sujeito, ou seja, o que ocorre são subjetivações e as constantes iterações da performatividade. Para a autora, o poder não é exercido por alguém ou por uma instituição. Ele se dá à medida que ocorre a repetição da norma. Performatividade em Butler é devir, é ação. É subjetividade. Esta é a dimensão da performatividade que cria a possibilidade de agência. A agência, para Butler (1999) é a ação, o mecanismo de funcionamento da linguagem, constitutiva da performatividade que vai proporcionar a criação, a produção de sujeitos. A iterabilidade em Butler (1999) tem forte influência de Jacques Derrida. Neste sentido, a autora afirma que os efeitos do discurso podem ultrapassar o contexto de sua enunciação, uma vez que qualquer ato de fala é o poder performático de instituir e, também, de encerrar significados.

A iterabilidade relativa ao ato de fala mantém em si o potencial para minar a realização das intenções do performativo. Butler aparentemente nos confronta com uma forma de agência não voluntarista e que não perde seu caráter subversivo. Ela se afasta de uma noção de agência focada na restauração da autonomia soberana nas conversações. Por um lado, a autora considera o potencial subversivo de resignificação. Assim, a apropriação precária e contingente do ato de fala parece adquirir uma força intencional, como se fosse possível processar politicamente o caráter ilocucionário.

Butler se preocupa com a possibilidade de que a restrição do discurso e a regulação do comportamento, seja capaz de limitar os significados a partir dos quais os sujeitos ofendidos possam resignificar queixas por meio da reapropriação do discurso de ódio que os feriu. Por esse motivo, Butler vai tentar sempre, politicamente, relacionar a performatividade com a noção de agência. Nestas tentativas busca preservar os benefícios do discurso performativo, mas por outro lado transcendendo seus limites. Butler defende que a separação entre a palavra e o significado é a condição de possibilidade para a revisão do performativo. Butler (2015) relaciona essa separação com o pensamento de iterabilidade, de Derrida, permitindo pensar o fato de que os enunciados performativos podem falhar, ser aplicados ou invocados de forma inesperada. E de que os sujeitos podem ser produzidos normativamente e que após essa produção, tal condição pode ser rompida.

Não precisamos nos referir a dois acontecimentos temporais distintos, isto é, reivindicar que, em determinado ponto no tempo, há condições normativas pelas quais os sujeitos são produzidos e que, depois, em outro ponto no tempo, ocorrem 'rupturas' dessas condições. A produção normativa do sujeito é um processo de iterabilidade — a norma é repetida e, nesse sentido, está constantemente "rompendo" com os contextos delimitados como as 'condições de produção'. A ideia de iterabilidade é crucial para se compreender por que as normas não atuam de modos determinísticos. (BUTLER, 2015, p. 237)

Neste contexto, Butler defende a impossibilidade de controlar o discurso e a formulação de agência performativa, principalmente, no que diz respeito a uma constituição sólida de sujeito. À medida que sua teoria adquira força política, ela avança em uma versão de agência mais poderosa. A dificuldade, no entanto, está em demarcar completamente uma noção de agência à

margem das relações de poder. Tais ações políticas poderiam promover enfrentamentos (subversivos) contra atos de fala que objetivassem, por exemplo, promover enquadramentos sobre as vidas humanas.

3.2. A noção de enquadramento de Judith Butler

A noção de enquadramento de Butler (2015) discorre sobre as vidas humanas que poderão ser consideradas como vidas de fato e as que são descartáveis. Tem como pano de fundo a guerra dos Estados Unidos contra o Iraque, motivada pelos atentados às torres gêmeas do World Trade Center e ao Pentágono, em 11 de setembro de 2001. Analisa os enquadramentos de poder através das torturas ocorridas em Guantánamo, sob o governo de George W. Bush, em razão do fato. Butler (2015) não se limita a analisar somente a guerra contra o Iraque, nem o conceito de enquadramento aos prisioneiros de guerra, mas amplia a sua análise aos grupos minoritários como o movimento *queer*, as mulheres, os imigrantes, os integrantes da religião muçumana, e os refugiados da guerra.

O enquadramento, para Butler (2015), pretende distinguir vidas que se pode assimilar daquelas que não se pode, criando ontologias de sujeitos. Tais ontologias, provenientes de normatividades, quando reiteradas vão deslocar os sentidos pelos quais os sujeitos são reconhecidos. Desta forma sempre haverá vidas que terão o seu reconhecimento em detrimento de outras que nunca serão reconhecidas e o enquadramento sempre ocorrerá de forma normativa (BUTLER, 2015). Para a autora os enquadramentos não só dão suporte à vida como se constituem no modo como a percebemos, a pensamos. Não é fácil reconhecer a vida sem os enquadramentos pelos quais a norma nos impõe.

Em Butler (2015, p. 103) “o que será chamado de realidade: o alcance do que vai ser percebido como existente”. Nesse sentido, o enquadramento epistemológico acaba por criar padrões idealizados de sujeitos, vidas e realidades que estariam de acordo com as molduras pelas quais apreendemos (ou não) a vida e que conseqüentemente excluiria as vidas não enquadradas nesses padrões.

Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas e nem perdidas no sentido pleno das palavras. [...] Procuo chamar a atenção para o problema epistemológico levantado pela questão do enquadramento: as molduras pelas quais aprendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetível de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder. (BUTLER, 2015, p. 13-14)

A analogia da moldura que Butler (2015) utiliza para pensar o enquadramento, nos ajuda a refletir como de fato a vida pode ser pintada e emoldurada em um quadro como uma obra de arte. O que é digno ou não de ser pintado? Quais obras de artes são mais valiosas, grandiosas e outras meros desenhos amadores? Quais e por que são objetos de censura, principalmente na conjuntura política atual do Brasil⁷? Implicitamente o enquadramento busca direcionar a narrativa, em uma relação de poder, visando além de organizar determinada ação, conduzir a conclusão sobre a própria ação (BUTLER, 2015). Em outras palavras, nesta relação de poder, sujeitos, grupos não tem autonomia para colocar suas vidas, ações e opiniões na moldura. A seletividade pela qual a percepção de violência, além da morte, também é considerada aceitável está inserida na discussão sobre enquadramento promovida por Butler (2015). Há modos culturais de regular o corpo e promover uma seletividade, considerando aspectos éticos e afetivos para diferenciar a violência para tal ou qual situação/grupo/sujeito, segundo a autora. São os enquadramentos que definem quais vidas merecem ou não ser protegidas. Entretanto, se “uma vida é produzida de acordo com as normas pelas quais a vida é reconhecida, isso não significa nem que tudo que concerne uma vida seja produzido de acordo com essas normas nem que devamos rejeitar a ideia de que há um resto de vida” (BUTLER, 2015, p. 23). É apenas uma realidade em que seu funcionamento se dará pelo próprio enquadramento.

A reflexão e o inconformismo de Butler (2015), no entanto, são de fundamental importância uma vez que questionam as formas de precarização e invisibilização da vida humana, denunciando o enquadramento que na maioria

⁷ Link para a reportagem “Doria é condenado por apagar mural de grafite inaugurado por Haddad” <https://www.cartacapital.com.br/politica/doria-e-condenado-por-apagar-mural-de-grafite-inaugurado-por-haddad/>

das vezes é naturalizado pela sociedade. O enquadramento é posto e funciona normativamente, “mas pode, dependendo do modo específico de circulação, colocar certos campos de normatividade em questão” (BUTLER, 2015, p. 44). Existe, portanto, a possibilidade de romper a moldura. O enquadramento, de acordo com Butler (2015), nunca vai conter a cena que se propõe a ilustrar, pois já havia algo ali fora dela e que já tornava possível reconhecer o seu sentido. Todo enquadramento acaba por romper consigo mesmo devido a sua precariedade em se propor atribuir sentidos. Quando se move pelo tempo e o espaço ele rompe o contexto ao qual se propõe “enquadrar” o corpo e assim cria brechas para ações questionadoras de resistência, devido a suas características de reiteração precárias e contingentes.

Contudo, quero demonstrar que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social. [...] o “ser” do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros. [...] ser um corpo é estar a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz do corpo uma ontologia social. [...] o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente, bem como a exigências de sociabilidade – incluindo a linguagem, o trabalho e o desejo – que tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis. (BUTLER, 2015, p. 15-16)

Os corpos dos sujeitos são forjados mediante normas que quando reiteradas criam e deslocam os sentidos pelos quais estes são conhecidos e reconhecidos. Esta normatividade que produz a ontologia do sujeito, precária e contingente historicamente, é que cria a “capacidade de discernir e nomear o ‘ser’ do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento. Ao mesmo tempo seria um equívoco entender a operação das normas de maneira determinista” (BUTLER, 2015, p. 17).

O desafio, portanto, está em tentar compreender como esta normatividade se manifesta, em como operar com outros enquadramentos, criando novos, fazendo de “certos sujeitos pessoas ‘reconhecíveis’ e tornar

outros decididamente mais difíceis de reconhecer” (BUTLER, 2015, p. 20). Tarefa ainda mais difícil em se tratando do sujeito político.

Butler pensa a economia de forma performativa, não sendo esta uma entidade pré-estabelecida, possível de ser delimitada ou identificável. “Apenas torna-se singular e monolítica em virtude da convergência de certos tipos de processos e práticas que produzem o 'efeito' da economia conhecível e unificada”. (BUTLER, 2010, p.147). Ao focar nos efeitos que ela produz, assume a forma performativa de caracterizá-la. “A questão não é simplesmente que tal 'efeito' é composto por repetição, mas essa reiteração é o meio pelo qual o efeito é estabelecido de novo, uma e outra vez” (BUTLER, 2010, p.149).

3.3. Sentidos de docência na Base Nacional Comum Curricular Formação de Professores

Operando com a concepção de políticas de currículo em uma perspectiva discursiva, podemos compreender essas políticas como condição para a busca pelo controle da interpretação e assim propor a problematização das performances docentes que são projetadas nas políticas.

Apresentam-se como tentativas de controle do fluxo de sentidos e da significação do mundo. Os sentidos produzidos sobre a docência, na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), desenvolvem-se em uma luta política para tentar controlar o trabalho docente e o entendimento do que é professor, do que é docência.

Podemos pensar com Butler estas tentativas de se chegar a uma hegemonia como um processo performativo do discurso. Há o interesse de se criar discursivamente uma hegemonia em torno do que é ser professor e de como esta subjetivação poderá resolver todos os problemas da educação. Busca-se um fundamento nos órgãos internacionais e seus sistemas de avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), para justificar o ensino por competências na BNCC.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes

países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 11)

Podemos refletir também sobre a maneira de como ela pensa a norma em qualquer tipo de norma. A reiteração é a necessidade de o poder estar sempre sendo exercido, posto em funcionamento, justamente porque o poder não é poderoso. A noção de performatividade de Butler caracteriza-se pela iteração permanente da norma, que estão postas antes dos sujeitos. As normatividades são, portanto, performativas ao passo que iteram ações que já foram previamente reguladas, uma vez que diversos outros documentos também já tentaram resolver “todos os problemas da educação”: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre outros.

O documento reforça a ideia já muito difundida na área educacional da fragilidade da profissionalização docente, de que a formação inicial é precária e insuficiente e falta aos professores o conhecimento necessário para o bom desempenho da docência. É possível constatar que performances docentes são projetadas ao longo do texto do documento. Quando pesquisamos o termo “docência”, dois resultados são encontrados. Um se refere aos docentes das pós-graduações, “formadores” dos professores que atuarão na Educação Básica. O outro vem associado ao termo “prática”. Ao pesquisar o termo “docente”, prática, reflexão, professores, profissão, trabalho, formação, ação, desenvolvimento profissional, corpo docente, competências profissionais. Santos e Pereira (2016) Concluem que a padronização da formação docente é secundarizada, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, sofre diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do trabalho docente em escolas que seguem o currículo nacional e as avaliações sistêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema surge a partir da minha vivência enquanto professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este trabalho é forjado desde então, em um contexto em que questões ligadas à cobrança por produtividade e responsabilização docente atravessam a minha trajetória docente.

No curso de Mestrado, a escolha pela teoria da cultura da performatividade de Ball foi produtiva para analisar os impactos na qualidade do trabalho docente da massiva cobrança por resultados mensurados por avaliações externas. Além da responsabilização do professor pelo não alcance de tais resultados pré-determinados. No decorrer do curso de Doutorado entrei em contato com o conceito de performatividade de Judith Butler que me pareceu promissor para investigar os projetos identitários de professor, identificando a centralidade da linguagem na construção de identidades docentes.

A regulação do trabalho docente, sempre se apresentou como uma questão de pesquisa, nesta tese. Na análise do material empírico, verificamos tipos de regulação que ocorrem para esse sujeito docente. A partir daí é possível desenvolver a ideia de que o professor constrói sua identidade docente através de performances forjadas no contexto da normatividade e da linguagem. Isto amplia o olhar do pesquisador para mais aspectos sobre a questão da subjetividade.

A performatividade que vem sendo desenvolvida e se apresenta como muito sedimentada na área da formação docente é a que focaliza a performatividade vista somente como regulação. Nesta tese, busquei pensar a formação e identidade docentes a partir de outra noção de performatividade.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que esta também regula e é regulada, mas amplia o olhar para os processos de identificação dos sujeitos. A empiria tornou-se o foco que ajudou a pensar o conceito de performatividade para pensar à docência. Esses textos mobilizam discursos que são produtivos de serem pensados pelo ponto de vista da precariedade da normatividade.

A partir da noção de enquadramento, podemos perceber que a cada reiteração da norma, sentidos são deslocados, forjando os corpos e as identidades dos sujeitos. Reconhecer a precaridade e contingência da norma e não lidar com ela de maneira determinista é um viés que se coloca como potente para pensar as políticas para a docência.

Considerando que a performatividade é uma teoria da agência (BUTLER, 1999) podemos concluir que ela traz uma contribuição para as investigações que envolvem discursos sobre a docência e as políticas. A partir do entendimento de que os discursos são performativos e da precariedade da norma é possível. Podemos trabalhar ainda com conceito de performatividade de Butler, enquanto uma estratégia metodológica para pensarmos a BNC-Formação sob a ótica da desconstrução.

Com isso, esta tese buscou fomentar o debate acerca da centralidade da docência nas pesquisas acadêmicas na área educacional em um contexto em que novas normatizações vêm sendo publicadas para a formação inicial e continuada dos professores, gerando ampla discussão sobre temas ainda não superados como a responsabilização docente, a fragilidade da profissionalização docente e o frequente questionamento da qualidade da formação e trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. STOCO, Sergio. **Desempenho escolar e vulnerabilidade social: elementos para se pensar a formulação de políticas públicas educacionais**. Anais da 35ª ANPEd, 2012.
- AUGUSTO, Maria Helena. **Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração**. Anais da 36ª ANPEd, 2013.
- BALL, Stephen J. Fazendo Neoliberalismo - mercados, Estado e amigos com dinheiro. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v.35 n. 2, p. 37-55 mai/ago, 2010.
- BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 15, n.002, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez, 2001.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa [online]**.v. 35, n. 126, pp. 539-564, 2005.
- BARCELLOS, Thais Vianna Maia. **A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente**. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito em educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, p.815-832, 2018.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa?: Sobre performances, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, [s.l.], v. 0, n. 43, p.441-474, jul. 2014.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política. In: MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Política e Cultura: Conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-40.

BORGES, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas Discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 293-314.

BORGES, Verônica; PEREIRA, Talita Vidal. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **E-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p.660-682, dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Trad. Carla Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. 2. ed. New York: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARDOSO, Maurício E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. PINI, M. FELDFEBER, M. (org.) **Políticas Educacionais e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011 (p.187-212).

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. ALMEIDA, Andréa Baptista de. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na Rede Pública do Rio de Janeiro**. Anais da 36ª ANPEd, 2013.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; BORGES, Verônica. Formação de professores nas Políticas Curriculares: a identidade docente em questão. **RevistAleph**, [s.l.], n. 23, p.86-102, jul. 2015.

CUNHA, Carolina Portela da. **Prática docente sob pressão? Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na Rede Municipal do Rio de Janeiro**. Anais da 37ª ANPEd, 2015.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. **Conexão entre Currículo e Avaliação como Ficção de Controle de identidade**. In: FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres (org.), Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação. Curitiba: CRV, 2016. p.111-128.

CUNHA, Katia Silva. **DOCENTE: Identidade mítica**. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 269-292.

FERNANDES, Preciosa; DIAS, Rosanne Evangelista. **Protagonismo Docente nas políticas curriculares para a formação de professores**. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda. **Questões de Currículo e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010. p. 233-264.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano**. **Praxis Educativa**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.590-604, 2 set. 2016. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
<http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i3.0004>

DIAS, Rosanne Evangelista. **Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano**. **Investigación Cualitativa**, 2(2) 100-114. 2017

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Lívia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. **Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente**. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 251-268.

FERRAZ, Bruna Tarcilia. MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da Avaliação da Capes na profissionalidade**. Anais da 35ª ANPEd, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma Base Comum Nacional**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p.69-89, abr./jun. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.45-56, jan-abr, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Ainda é possível um currículo político?** In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43-64.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa**. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação: possibilidades teórico-estratégicas**. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A.. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 7-32.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e Intervenção Política em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.) **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.117-147.2015a

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p.445-466, mai/ago, 2015b.

LOPES, Alice Casimiro. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015c. p. 15-34.[\[TM2\]](#)

LOPES, Alice C.; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, SP: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Redes de Pesquisa e articulações discursivas nas Políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. [s.l.]: CRV, 2017. p. 11-30.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n. 158 p.752-774 out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p.45-67, abr./jun. 2016.

MENDES, Cláudio Lúcio. LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **Neoliberalismo, capital humano e currículo**. Anais da 37ª ANPEd, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. "Para além da deliberação? Apontamentos sobre a normatividade da teoria pós-estruturalista da democracia radical". **Mediações – Revista de Ciências Sociais (UEL)**, v.15, nº2, p.99-125, 2010.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **E-curriculum**, 12(3), p. 2043 – 2063, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PELLER, Mariela. Judith Butler y Ernesto Laclau: debates sobre la subjetividad, el psicoanálisis y la política. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n.7, p. 44-68, abr. 2011.

POPKEWITZ, Thomas. Números em grades de inteligibilidade dando sentido à verdade educacional. *IN*: TURA, Maria de Lourdes e GARCIA, Maria Manuela (orgs.) **Política, currículo e ação docente**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2013.

RANNIERY, Thiago. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Ana Paula Peixoto. **Responsabilização docente nas Políticas de Currículo: O que dizem os periódicos especializados do campo da Educação (2011-2014)?** Anais da 38ª ANPEd, 2017.

SANTOS, José Everaldo dos. **Estado e gestão democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana**. Anais da 37ª ANPEd, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses**. Anais da 35ª ANPEd, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. **Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado**. *In*: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL da ANPEd, 2015.

VAILLANT, Denise. La identidad docente. IN: Anais Preal do **I Congreso Internacional** "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" Barcelona, 5,6 y 7 septiembre , 2007.