

# PROFISSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE

**STEPHEN J. BALL**

Instituto de Educação da Universidade de Londres  
s.ball@ioe.ac.uk

Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e  
Vera Luiza Macedo Visockis

## RESUMO

*O texto analisa a cultura de gestão e do desempenho como duas das principais tecnologias da reforma educacional que envolve a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder; as quais terminam por sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural.*

**TECNOLOGIA – REFORMA DO ENSINO – PROFESSORES – ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

## ABSTRACT

*PROFESSIONALISM, MANAGERIALISM AND PERFORMATIVITY. This paper analyzes managerialism and the culture of achievement as two of the main technologies in the educational reform that involve the planned use of techniques and artefacts to organize human forces and capacities into networks of power, which end up denying room for the constitution of teachers' identity as an ethic and cultural practice.*

**TECHNOLOGY – EDUCATIONAL REFORM – TEACHERS – EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

---

Parte deste trabalho foi extraída do artigo "The teacher's soul and the terrors of performativity" (Ball, 2003).

*Todos esses conceitos foram mal definidos,  
tornando-se difícil saber do que se está falando.*

Foucault, 1996

Começo ressaltando a enorme dificuldade de usar de sensatez ao falar do profissionalismo atualmente, em virtude do que Stronach e seus colegas qualificam como “redução metodológica, exagero retórico e excesso universalista” (2002, p. 110) em que o constructo está inserido. Não tenho a pretensão de conseguir extrair plenamente dessa inserção o que quero dizer, mas ficarei satisfeito se puder dar minha contribuição a esse atoleiro intelectual com algum grau de conhecimento. Portanto, evitarei dar ao termo profissionalismo uma conotação de grandiosidade, tentando tratá-lo como “aquilo que é”, uma forma de prática contextualizada. Mas pretendo mostrar o profissionalismo como emblemático de algo mais, ou mostrar certas mudanças generalizadas na natureza ou nas possibilidades de nossa vida no “alto modernismo”. Devo também “confessar” a exploração e perpetuação de partes da “epistemologia folclórica do profissionalismo” (Pels, 1999, p. 102). E, por fim, sucumbirei às tentações de meu passado etnográfico e da metáfora de verossimilhança apresentando alguns dados.

Este trabalho é resultado de diversas contribuições e relacionamentos. Especialmente alguns trechos do que vou expor foram inspirados no referido trabalho de Stronach e seus colegas e no de Jo-Anne Dillabough (1999), embora, em última instância, eles possam não aprovar minhas colocações. O trabalho de J. F. Lyotard (1984) acerca da performatividade e o primoroso relato de Zygmunt Bauman em *Modernity and ambivalence* (1991) também constituíram fontes importantes. Contudo, partes do que apresentarei aqui foram igualmente bem apresentadas por Chris Day, Andy Hargreaves, Ivor Goodson, entre outros. Talvez o que eu esteja fazendo seja mais bem definido como parte de uma conversa permanente, que só faz sentido se relacionada com o que se passou antes e com o que possa ser dito depois, e que é parte de uma cacofonia de vozes que disputam entre si para serem ouvidas, tendo como pano de fundo o som de pés que marcham e música fúnebre.

## O PROFISSIONALISMO

Basta de autocrítica e confissões; quero argumentar que o profissionalismo está chegando ao fim, está sendo desalojado de sua “existência precária e

resplandecente". Está em curso uma mudança profunda em algumas das "múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática" (Dillabough, 1999, p.390). Essa mudança é tão profunda que, no regime do "pós-Estado de Bem-Estar", o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro. Por enquanto, deixarei que outros ofereçam um relato mais otimista sobre as possibilidades de reconstrução neste novo mundo (Gold et al., 2003; Moore et al., 2002; Stronach, 2002). Quero aqui assumir a posição de que narrativas de esperança e a ontologia do "ainda não" (Jonas, 1974), de possibilidades, são recursos para desviar a atenção do imediatismo e do "real" de aflição e tormenta. A minha é uma narrativa de desespero, de perda, dor e traição, embora não precise necessariamente ser lida como uma história de glória arranhada – e mais como um conto de fadas a respeito da luta em favor do menor dos males.

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais –, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno<sup>1</sup>. Ou seja, baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão "correta" em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de "conhecimento moral", conhecimento este que, segundo Lambek (2000, p.316), é tanto "prático" quanto "indefinido". O profissionalismo nesses termos baseia-se em ambigüidade e pluralismo. Segundo Bauman (1991, p.51): "Só o pluralismo devolve responsabilidade moral pela ação ao seu portador natural: o sujeito da ação". Ou seja, o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido. Com todos os perigos modernistas que anuncia, vou me referir ao profissional pré-reforma – como um autêntico profissional. Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão<sup>2</sup>. Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e

---

1. Tenho de admitir aqui minhas próprias ambivalências sobre profissionalismo. Na Sociologia moderna, os profissionais são, ao mesmo tempo, heróis e vilões.

2. Portanto, não entendo autenticidade aqui da mesma maneira que Taylor (1991, p.77) – como "uma forma de vida mais auto-responsável" –, mas também não a excluo. No meu entender,

de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – “uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade” (Bauman, 1991, p.9). Devo situar nas pessoas essa erradicação e suas consequências, por meio de alguns fragmentos de meus dados.

Voltemos um pouco ao meu método textual reflexivo. Hoje, um dos problemas do discurso a respeito do profissionalismo é que, em grande parte do uso corrente do termo, especialmente em textos políticos e gerenciais, o quase compreensível significante e o vagamente reconhecível significado se distanciaram. O que é amplamente denominado “novo profissionalismo” (McNess, Broadfoot, Osborn, 2003, p.248), “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo” ou mesmo “profissionalismo pós-moderno” não é, de forma alguma, profissionalismo. Na verdade, nos termos desses autores, aquilo que eu chamaria de profissionalismo pode inclusive se tornar “não profissional” (Smyth et al., 2000, p.85). Portanto, se quisermos ser capazes de falar sobre profissionalismo, precisamos ter certeza do significado que damos ao termo – evidentemente parte da resignificação de profissionalismo nos textos gerenciais baseia-se na esperança de que não vamos perceber que o seu significado e a forma como é praticado são diferentes daquilo que significava e da forma como era praticado antes.

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional.

---

autenticidade é a possibilidade e a validade de uma relação de reflexão entre o “eu” e as coletividades do mundo social. Isso certamente incorpora a idéia de Taylor de “práticas autocentradas como o local de tensão inextinguível”, proveniente da “percepção de um ideal que não foi plenamente cumprido na prática” (p.76) e, como complementa, “essa tensão pode se tornar uma luta” (p.77). Assim como em minha definição de profissionalismo, ele conclui que “isso é má notícia para qualquer um que tenha esperança de uma solução definitiva” (p.77).

Em outras palavras, o “pós-profissionalismo” está acima da “confiança” e da contingência e é antagônico a elas. A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou na adaptação. Em seu trabalho, Stronach e colegas (2002) apresentam dados e, a certa altura, escrevem acerca de professores e enfermeiros que, conforme citado por eles, falam de “seu profissionalismo como algo que perderam” (p. 117). A meu ver, o termo “seu” nessa frase – “*seu* profissionalismo” – toca o cerne de muitas das questões tratadas aqui.

O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. Eles são “meros espectadores” (Stronach et al., 2002, p. 115) ou “sujeitos não incorporados” (Weir, 1997) de quem se exige “o desligamento de sua experiência social” (Dillabough, 1999, p.378) e o empenho por algum tipo de “instrumentalismo desengajado” (Taylor, 1989). Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação). Essa sensação de perda mencionada é, segundo Taylor (1991a, p. 1), uma característica importante dos males da modernidade: “as pessoas sentem que houve algum declínio importante”. Taylor novamente relaciona esse sentimento à “primazia da razão instrumental” (p.6) e a um concomitante “desaparecimento de horizontes morais” (p. 10).

## **A PERFORMATIVIDADE**

Após tentar esclarecer o uso do termo profissionalismo, vou fazer o mesmo com os outros termos-chave: performatividade e gerencialismo. A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”

(Bauman, 1991, p.5). A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores. Performatividade é o que Lyotard (1984, p.24) chama de “os terrores (*soft* e *hard*) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. Isso decorre em boa parte da “inclinação natural da prática moderna – intolerância” (Bauman, 1991, p.8). Para Lyotard, performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial.

## O GERENCIALISMO

Paralelamente e relacionado a isso, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes,

1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes.

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público (Bernstein, 1971, p.65). O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança “carismática” pré-moderna (Hartley, 1999). O gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador.

## **A REFORMA DE RELAÇÕES E SUBJETIVIDADES**

Essas, portanto, são duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. As tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais. Vários elementos discrepantes estão inter-relacionados nessas tecnologias: incluindo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.

Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado. Elas são estabelecidas acima das tecnologias mais antigas de profissionalismo e burocracia e se opõem a estas. Aliam-se para produzir o que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (ver OECD, 1995) chama de “um ambiente descentralizado” que “exige uma mudança da parte dos órgãos de gerenciamento central com vistas a estabelecer a estrutura geral em vez de microgerenciar... e mudanças nas atitudes e comportamentos de ambos os lados” (p.74). Nesse novo ambiente, os novos papéis desses órgãos de gerenciamento central têm como base, segundo a OCDE, “os sistemas de monitoramento” e a “produção de informações” (p.75). O gerenciamento e a performatividade

são para a reforma como as irmãs perversas [do conto de fadas]: dispensam as disciplinas gêmeas de comprovação e imperiosidade no esforço em busca de ordem e clareza. São tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente – “que o torna feio, repugnante e intolerável” (Bauman, 1991, p.11). Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer.

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (Dean, 1995, p.567). A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (Bernstein, 1996, p.73). Ou seja, a reforma da educação é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (Rose, 1989, p.9). Assim, meu foco principal aqui não são estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

Durante a instalação dessas tecnologias nas organizações de serviço público, o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. Para sermos pertinentes, atualizados, precisamos falar a nosso respeito e a respeito de outros, pensar acerca de nossas ações e relacionamentos de novas formas. É a isso que Morley (2003) se refere como “ventriloquismo”. Essas linguagens falam por nós, transformam-nos em um léxico de ordem e clareza. Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas

formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente. Esse refazer pode melhorar e fortalecer alguns, mas tem de ser comparado com o potencial de "inautenticidade" (a seguir). Há "a possibilidade de um eu triunfante". Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um "envolvimento apaixonado na medida certa" no que diz respeito à excelência, a atingir o "máximo desempenho", a ser o "melhor", a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial (tudo isso parte do leque performativo do sistema educacional do Reino Unido). Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela.

No entanto, no meio de tudo isso, embora constantemente possamos ser tentados a falar sobre "o profissional", e com certeza "o gerente" e "o líder", essas não são identidades coletiva ou individualmente unitárias, fixas e coerentes. Apesar das ambições da reforma, a natureza do compromisso, o objetivo e a definição dos papéis variam e sempre variaram entre indivíduos e dependem da situação. Cenários diferentes oferecem diferentes possibilidades e limites para o profissionalismo. Além do mais, sem dúvida, na definição de profissionalismo com que estou trabalhando, a autenticidade retrata o profissional sempre "em formação", como "dinâmico e ambivalente" (Stronach et al., 2002, p. 117), como um agente moral que "sempre responde à situação" e está "perpetuamente aprendendo" (Dawson, 1994, p. 153), lidando com dilemas e não, simplesmente, um sujeito promíscuo, "vazio" e pragmático. A construção do pós-profissionalismo requer um "trabalho intenso sobre o eu", mas de um tipo diferente. Embora, repito, isso não signifique que as novas instituições "performativas" sejam "da mesma espécie", Lowndes (1997, p.63) sugere que a tarefa de gerenciar consiste em construir "uma configuração relativamente estável de elementos institucionais diferentes". As configurações variarão mesmo entre instituições semelhantes. Elas serão vivenciadas e as reações que produzirão serão distintas, e os profissionais poderão vivenciar e reagir aos elementos institucionais de formas distintas. Talvez haja lugares nos quais se possa esconder, onde ainda se possa tomar a decisão "correta" dentro dos "objetivos

diferenciados e complexos das organizações de serviço público” (p.62). É possível que encontremos “diretores com princípios” (Gold et al., 2003) que procuram resistir aos imperativos da “liderança bastarda”, no dizer de Wright (2001), “a captura do discurso de liderança pelo projeto ‘gerencialista’” (Wright, 2003, p. 1). Ou estou me deixando levar por uma miragem de esperança?

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. “Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” (Muller, 1998, p. 188; ver também Ryan, 1998)<sup>3</sup>. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas.

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos,

---

3. Ryan observa: “Como o profissionalismo é assim reestruturado [pelas exigências da competência], a capacidade real dos professores para solucionar problemas de fato diminuiria continuamente” (p. 108).

mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções. No meio de tudo isso, “violenta-se a concretude” da humanidade individual e da “particularidade” (De Lissovoy, McLaren, 2003, p.133) e os “complexos processos humano e social são mais e mais reduzidos a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (p.133). Tornamo-nos “divíduos” (Deleuze, 1992) – uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra. No entanto, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós. Shore e Wright (1999, p.569) argumentam, a respeito dos sistemas de responsabilização da educação superior no Reino Unido, que existe uma política não explícita de “manter os sistemas voláteis, escorregadios e opacos”. Em muitos aspectos, é o efeito, o método, o processo da performatividade que é importante e não a sua substância. É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. Ou seja, essas tecnologias da política têm a “capacidade de ‘remodelar’ à sua imagem as organizações que monitoram” (Shore, Wright, 1999, p.570). Dúvidas constantes sobre que avaliações serão realizadas a qualquer momento significam que qualquer uma e todas as comparações e requisitos de desempenho precisam ser observados. Torna-se impossível selecionar e defi-

nir prioridades, ao mesmo tempo que o trabalho e as pressões dele decorrentes se intensificam. Com isso, “as capacidades, a conduta, as condições e os deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados” (Dean, 1995, p.565).

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja. Cito uma professora de uma escola primária inglesa que aparece no vigoroso, comovente e assustador livro *Testing teachers* [Testando os professores], de Jeffrey e Woods, que trata das inspeções de escolas no regime do Reino Unido.

Meu trabalho atualmente não me satisfaz como antigamente, quando trabalhava com crianças pequenas, porque me sinto culpada cada vez que faço alguma coisa intuitiva. Isso está certo? Estou fazendo do jeito certo? Será que abrange o que esperavam que eu cobrisse? Será que deveria fazer mais alguma coisa? Deveria estruturar mais? Será que é oportuno? Será que deveria ter feito? Você começa a questionar tudo que faz – hoje em dia existe uma sensação de culpa no ato de ensinar. Não sei se isto está ligado especialmente ao Ofsted [Office for Standards in Education, o órgão responsável pela Inspeção das Escolas na Inglaterra], mas é claro que isto se multiplica devido ao fato de que o Ofsted vai aparecer, porque você fica apavorada com a idéia de não conseguir se justificar quando eles chegarem. (1998, p.118)

Percebe-se aqui culpa, incerteza, instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade<sup>4</sup>. Uma subjetividade e um profissionalismo que agem “de fora para dentro” (Dawson, 1994), “em que a virtude é consequência de seguir princípios anteriores sobre crenças e conduta” (Stronach et al., 2002, p.113). Aquilo que Bernstein (2000, p.1942) chama “mecanismos de introjeção”, por meio dos quais “a identidade encontra sua essência e seu lugar em uma organização de conhecimento e prática” estão aqui sendo amea-

---

4. A subjetividade compreende: padrões pelos quais contextos experimentais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a imagem que uma pessoa faz de si mesma, a percepção que uma pessoa tem de si própria e dos outros e nossas possibilidades de existência (De Lauretis, 1986, p.5).

çados ou substituídos por “mecanismos de *projeção*”, isto é, uma “identidade que é reflexo de contingências externas” (Bernstein, 2000, p. 1942). Além da fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser “um bom professor”, existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a “pior escola” e “professores que deixam a desejar”. A “tenacidade furiosa da crença na responsabilidade pessoal” (De Lissovoy, McLaren, 2003, p. 134), que está profundamente inscrita na consciência moderna, revela-se naquilo que Adorno (1995) chama de “idealismo como fúria”, ou naquilo que Bauman (1991, p.36) descreve como a mescla de ressentimento e autoconfiança “que é realmente explosiva”.

O professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho. Existe, nesse caso, uma possível “ruptura” entre aquilo que os próprios professores vêem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro (como declara o professor Bronwyn mais adiante). Existe uma “distância entre política e prática preferida” (McNess, Broadfoot, Osborn, 2003, p.255). Esses professores vivem uma “consciência bifurcada” (Smith, 1987) ou um “eu segmentado” (Miller, 1983), ou lutam contra “emoções proscritas” (Jaggar, 1989), à medida que tentam corresponder e administrar “as contradições entre crenças e expectativas” (Acker, Feuerwerker, apud Dillabough, 1999, p.382) e diversas posições subjetivas sobre autenticidade e reforma. Nos termos de Bauman (1991, p.197), trata-se da “privatização da ambivalência” que, “depositada sobre os ombros do indivíduo, exige uma estrutura óssea que poucos têm” – quase sempre causando estresse, doença e desgaste. À medida que conseguem ser mais coerentes com suas “emoções banidas”, professores como os citados correm o risco de serem “vistos como destoantes da visão dominante de profissional, apesar das pressões para que se adaptem” (Dillabough, 1999, p.382). Autenticidade e performatividade se chocam e se atritam – principalmente talvez, como descobriram McNess, Broadfoot e Osborn (2003, p.255-256), para os professores da Inglaterra. A título de ilustração, cito novamente os professores do estudo de Jeffrey e Woods (1998, p. 160). Verônica falou sobre estar ressentida com o que fez. “Nunca fiz concessões antes e estou me sentindo envergonhada. É como se eu estivesse sendo servil”, e Diane falou sobre a perda de respeito por si mesma.

Minha primeira reação foi “Não vou entrar nesse jogo”, mas sei que vou e eles sabem que eu vou. Por esse motivo, perdi o respeito por mim mesma, meu auto-respeito foi para baixo. Por que não resisto? Por que não digo “Eu sei que consigo ensinar, digam o que quiserem” e, por isso, perco o respeito por mim mesma. Eu sei quem sou, sei por que ensino e não gosto disso: não gosto do que eles estão fazendo, e isso é triste, não é?

Essas são indicações do tipo particular de performatividade – o gerenciamento do desempenho – “exigida” pelo órgão de inspeção. O resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar “representação de uma fantasia” (Butler, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação. E, da mesma forma que o professor se dá conta da extrema inautenticidade de tudo isso, essa mesma percepção pode atingir tanto os inspetores quanto os inspecionados. Diane está “representando” e admite: “eles sabem que eu estou representando”. O professor inspecionado aqui não é a Diane. É alguém que Diane sabe que os inspetores querem ver, o tipo de professor que é aclamado e recompensado pela reforma educacional e pela “melhoria da escola”. Ser esse “outro” professor tem um “ônus” para o “eu” e cria dilemas pessoais ontológicos para Diane. Sua identidade também é questionada. Cloe, uma outra professora citada no estudo de Jeffrey e Woods, explicou:

Como professor, você só é considerado eficiente por aquilo que consegue pôr na cabeça das crianças, para que elas possam regurgitar tudo na hora da prova. Mas isso está longe de ser satisfatório para a vida de uma pessoa... Os professores da minha faixa etária escolheram a profissão durante uma maré de educação para todos... Mas eu não me importo mais. Acho que é por isso que não encontrei meu próprio “eu” pois, na realidade, eu me importo... Eu não sinto que esteja trabalhando com as crianças, estou trabalhando nas crianças e esta não é uma experiência muito agradável... (1998, p.131).

Mais uma vez, Cloe está tendo um problema real ao pensar em si mesma como o tipo de professora que simplesmente produz desempenhos – seus e de suas crianças. Isso não é ser “ela mesma” e, no calor e ruído da reforma, ela não consegue “encontrar a si mesma”. Seus compromissos e objetivos no ato de ensinar, seus motivos para ter se tornado e ser uma professora não encontram

lugar. A reforma mudou seu relacionamento com as crianças, ela agora trabalha nelas em vez de com elas. Ela teme tornar-se “uma professora sem vínculos significativos com aqueles a quem deve educar” (Dillabough, 1999, p.379). Esse relacionamento lhe parece inautêntico. Aquilo que Smyth et al. (2000, p.140) chamam “a prioridade das relações afetivas no trabalho com alunos e colegas”, ou aquilo que McNess, Broadfoot e Osborn (2003, p.246) descrevem como “um modelo sociocultural que reconhecia e incluía os aspectos emocionais e sociais necessários para uma abordagem mais centrada no aluno”, não tem lugar no mundo produtivo da performatividade. O efetivo está comprometendo o afetivo (McNess, Broadfoot e Osborn, 2003). Os recursos discursivos que faziam de Cloe uma professora eficiente a seus próprios olhos tornaram-se desnecessários. É exatamente esse o problema de Cloe. A história de Cloe não é rara no Reino Unido, pois o regime de performatividade expulsa cada vez mais professores do sistema educacional. Sem dúvida, as preocupações atuais com relação à falta de ânimo dos professores, e, em alguns contextos, o baixo número de candidatos ao magistério, baseia-se, pelo menos em boa parte, na percepção dos professores de que diante da reforma é preciso “abrir mão” de suas crenças e compromissos autênticos a respeito do ato de ensinar (McNess, Broadfoot e Osborn, 2003, p.255). Professores como Cloe não se sentem mais estimulados a ter um fundamento lógico para a sua prática, nem a prestar contas a si mesmos sobre o significado daquilo que fazem, pois agora, exige-se deles que seu desempenho tenha resultados mensuráveis e “cada vez melhores”, o importante agora é “aquilo que funciona”. Isso resulta no que Acker e Feuerverger (1997) definem como “fazer certo e sentir-se mal”, que pode também ser uma versão do que Moore et al. (2002, p.554) chamam “pragmatismo contingente” – “uma sensação de estar conscientemente em um estado de *ajustamento* que é em grande parte imposto”. Como diz outro professor no trabalho de Jeffrey e Woods:

Nunca mais tive oportunidade de refletir sobre minha filosofia, minhas crenças. Eu sei no que acredito, mas não consigo mais colocar isso em palavras. A sua filosofia não deve ser mais importante do que o número de alunos capazes de fazer contas da maneira correta? (Bronwyn, extrato de entrevista)

Aqui existem três versões de prática inautêntica: em relação a si mesmo, a percepção que se tem do que é certo; nas relações com seus alunos, quando um compromisso com o aprendizado é substituído por objetivos de

desempenho; e, nas relações com os colegas, quando o empenho e o debate são substituídos por conformidade e silêncio, aquilo que De Lissovoy e McLaren (2003, p. 134) em sua versão de autenticidade referem como “um verdadeiro relacionamento dialético [...] entre momentos individuais e coletivos do ser”. Essa esquizofrenia estrutural e individual de valores e objetivos, bem como o potencial de inautenticidade e falta de significação são, cada vez mais, parte do cotidiano de todos nós. As atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo que fazemos.

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora de lugar. Em outras palavras, professores como Bronwyn estão procurando se ater a conhecimentos – acerca de si mesmos e de sua prática – que divergem das categorias dominantes. Esses conhecimentos são agora vistos, nas palavras de Foucault (1980, p.81-82), como “conhecimentos inadequados para a tarefa”, “conhecimentos ingênuos”, “conhecimentos desqualificados”.

Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “invocados” pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática. Num regime de performatividade, a “identidade depende da facilidade de projetar as práticas/organização do discurso, elas próprias induzidas por contingências externas” (Bernstein, 2000, p.1942).

Essas novas identidades pós-profissionais são muito poderosas, mas também muito frágeis e existem momentos, como o indicado, em que se tornam insustentáveis. Esse tipo de “pós-profissionalismo” é normalmente articulado em termos de maior colegialidade, porém uma colegialidade concretizada pela individuação e, na realidade, pela competição, além de idéias fixas sobre liderança e metas empresariais – uma colegialidade planejada (Hargreaves, 1991) – talvez uma “colegialidade bastarda”, para usar a formulação de Wright (2001).

Em quase todos os exemplos que citei há uma série de dualismos ou tensões. Tensão entre crenças e representação. Por um lado, os professores preocupam-se em saber se aquilo que fazem será representado ou valorizado dentro da mensuração da responsabilidade e, por outro, se essas mensurações, caso sejam levadas a sério, distorcerão ou “esvaziarão” sua prática. Paralelamente existe uma outra tensão, já indicada, entre os desempenhos medidos e os relacionamentos autênticos e significativos<sup>5</sup>. Isso atinge diretamente o cerne do que significa ensinar. Uma professora<sup>6</sup> especialmente preparada para lidar com crianças que têm necessidades especiais, citada por Sikes, sente que seu trabalho pode ser mal apresentado, distorcido, sem significado e/ou não-representativo.

Sei que houve muito barulho para que esse tipo de trabalho que fazemos fosse reconhecido e tudo o mais, mas, por um lado, isso quase torna a coisa toda sem sentido. No meu ponto de vista, isso não deixa de ser um tipo de favorecimento. Pois às vezes acontece de trabalharmos com uma criança e, ao final de um período de tempo – seja uma aula, uma semana, um mês, um período letivo, um ano, anos, seja lá o que for – não se notar mudança alguma... muito do que se refere ao ensino também se refere às relações e existe alguma coisa de patológico no gerenciamento de relações. Pelo menos eu acho que existe. E que tipos de coisas podem ser medidas? De modo geral, coisas sem importância – e eu acho que isso é verdade principalmente no que se refere a algumas das crianças com quem as pessoas que conheço trabalham. (2001, p.138)

5. Embora, como diversos analistas apontaram, não seja impossível conceber um sistema de mensuração benigno ou progressivo, voltado para a redução das desigualdades sociais, por exemplo. A questão é se a forma e a substância da performatividade podem ser excluídas. Tenho minhas dúvidas.
6. Certamente não é por acaso que quase todos os professores mencionados neste trabalho são mulheres. A natureza de gênero da reforma educacional e das tecnologias performativas, seus encontros com um profissionalismo baseado em gênero e discursos sobre compromisso e cuidados necessita de mais atenção. “As novas estruturas educacionais e sistemas de regulação devem, portanto, ser avaliados para poder expor suas manifestações caracterizadas pela discriminação de gênero” (Dillabough, 1999, p.390). A nova identidade pós-profissional dos professores é “tanto uma forma de agência humana estreitamente conectada à masculinidade” (p.391), quanto “um certo tipo de racionalidade que privilegia as teorias masculinas sobre a comunidade politicamente organizada” (p.378). É importante também começar a situar o olhar dos inspetores dentro de análises feministas mais amplas sobre “o olhar”.

Um outro problema para esse tipo de professor que trabalha dentro de uma cultura performativa é que sua esfera de atividade dificilmente atrairá investimentos dos gerentes de desempenho. Ou seja, se os administradores da escola em que esse professor trabalha quisessem obter melhorias no desempenho, medido segundo critérios externos ou médias competitivas, eles provavelmente não investiriam no trabalho para crianças com necessidades especiais, cujas margens para apresentar um desempenho melhor são limitadas<sup>7</sup>. Na rígida lógica da cultura de desempenho, uma organização só investirá dinheiro onde puder obter retornos mensuráveis – como investimentos na “economia A-C” (ver a seguir). Esta é a conclusão da pesquisa realizada por Gray et al. (1999): o gerenciamento do desempenho provavelmente estimulará mais a busca por melhorias táticas que resultem em melhorias de curto prazo<sup>8</sup>. Dessa forma, a performatividade não só gera cinismo, como também tem consequências sociais derivadas da distribuição e investimento que, literalmente, desvalorizam certos tipos de prática e compromisso.

Essas novas formas de regulação institucional e do sistema possuem tanto uma dimensão social quanto interpessoal. Elas se desdobram em complexas relações institucionais, de equipe, de grupo e comunitárias e penetram nas nossas interações rotineiras de forma tal que a interação de seus aspectos colegial e disciplinar torna-se sem dúvida muito obscura. Tanto as interações quanto as relações de colegas e de professores e alunos são potencialmente retrabalhadas. No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que dêem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. Seu valor como pessoa não existe mais, um exemplo do que De Lissovoy e McLaren chamam “a violência da supressão” (2003, p. 133). O mesmo pode ocorrer nas relações professor-aluno, em que os desempenhos dos alunos são vistos basicamente em termos de seu impac-

---

7. Como observa Lazear (no prelo), entre outros, existem também efeitos de distribuição que exigem atenção aqui.

8. A menos que seja criado um sistema complexo para mensurar essas áreas de margem limitada: veja-se, por exemplo, o relato de Lavy (no prelo) sobre os torneios de incentivo ao desempenho do professor, realizados em Israel.

to sobre a reputação da instituição por exemplo, dentro daquilo que Gillborn e Youdell (2001, p.74) chamam “economia A-C”, que “captura alguma coisa da natureza despersonalizada dos processos nos quais professores e alunos sentem-se aprisionados”. Não se trata simplesmente de coisas que nos fazem, como nos regimes anteriores de poder. Trata-se de coisas que fazemos a nós mesmos e aos outros. O que se vê aqui é um conjunto específico de “práticas por meio das quais agimos sobre nós mesmos e sobre os outros, para que nos tornemos tipos específicos de seres” (Rose, 1992, p.161).

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores. Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações.

## **DOIS DISCURSOS: AS POSSIBILIDADES DE ESTABELECEER UM PARÂMETRO DIFERENTE PARA SI PRÓPRIO**

Nesse cenário de reforma, um complexo de discursos que se sobrepõem, agonísticos e antagonísticos, fervilham e se agitam em torno do assim chamado profissional de antigamente. Mas tudo isso pode ser reduzido, com um pouco de simplificação, a dois discursos. Um dominante e outro atualmente bastante subordinado (para obter um exemplo, ver Fullan e Hargreaves, 1992 e Grimmer e Neufeld, 1994). O primeiro compreende o “profissional reformado ou pós-profissional”, ou, nas palavras de Laughlin (1991), o profissional “colonizado”, que deve prestar contas e, em geral, é basicamente orientado para indicadores de desempenho, concorrência, comparação, para reagir po-

sitivamente etc. Aqui, predominam cálculos frios e valores extrínsecos. Esse é o arquétipo do profissional “pós-moderno” – definido pela flexibilidade, transparência, falta de profundidade e representado em espetáculos – em performances. Assim como a instituição performativa, o “pós-profissional” é concebido como simplesmente aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade. Seu “profissionalismo” é inerente à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e vicissitudes da política. Esse é um profissional que, basicamente, não é essencial e nem substancial, que “não está inserido” (Weir, 1997) e é “um objeto do conhecimento” (Dillabough, 1999, p.387).

O segundo discurso, o subordinado, é muito modernista, um discurso que não é claro e é subvalorizado, expresso em um registro muito diferente, que intercala aquilo que chamei de “profissional autêntico” ou (talvez) profissional “reorientado”, que absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela. Esse profissional existe “em um espaço de preocupações” (Taylor, 1989, p.51). O trabalho do “professor autêntico” envolve “questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade” (Hargreaves, 1994, p.6). Autenticidade tem a ver com ensinar com um “coração emocional” (Woods, 1996) ou, como Hargreaves compreende, ensinar nessa acepção do termo, tem a ver com desejo, pois “sem desejo, o ato de ensinar se torna árido e vazio, perde seu significado” (Hargreaves, 1994, p. 12). O significado se fundamenta tanto num compromisso pessoal – motivação – quanto em uma linguagem moral compartilhada. De acordo com Charles Taylor, “a autenticidade [...] requer abertura para horizontes de significância [...] e uma autodefinição em diálogo” (1991, p.66). Aqui, a prática profissional é “não só determinada pela narrativa pessoal, como [...] também é moldada pelas relações sociais e estruturais, dentro e além [...]” (Dillabough, 1999, p.387).

Como Dillabough afirma (p.393), “professores, como indivíduos autênticos, trazem para a prática do ensino (história, narrativa, subjetividade, posicionamento)”. Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis. Esse campo fornece uma base para reflexão, diálogo e debate. Não lhes diz o que fazer. Dá-lhes uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos. Agem dentro de um conjunto de confusões e dilemas situa-

dos – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as conseqüências. É uma questão de “lutar para saber como agir moralmente em um contexto educacional incerto e continuamente em mudança” (Grimmett, Neufeld, 1994, p.229). Eles lutam e fazem concessões, planejam e agem espontaneamente, improvisam dentro de expectativas e papéis contraditórios, e, portanto, precisam ter criatividade e imaginação; “a própria professora é um recurso para administrar os problemas da prática educacional”<sup>9</sup> (Lampert, 1985, p.194) – trata-se de uma mistura de arte e intuição (Humphreys, Hyland, 2002, p.9). Sem dúvida, essa linguagem e esse imaginário entram em conflito tanto com o aspecto racional – a calculabilidade – da reforma, quanto com os desempenhos falsos e celebratórios de excelência e qualidade<sup>10</sup>.

Salas de aula “autênticas” e “reformadas” podem ser lugares muito diferentes para se estar, tanto para o aluno quanto para o professor<sup>11</sup>. Quero também deixar bem claro aqui que a professora “autêntica” não é simplesmente a professora que ela era antes da reforma. Não estou simplesmente tentando fazer surgir, como por encanto, conjecturas sobre um “antecedente imaginário”, embora a crítica de professores subjacente ao “pós-profissionalismo” quase sempre exerça forte influência, no Reino Unido, sobre uma história revisionista do ensino que destrói as “memórias defensivas”<sup>12</sup>. Autenticidade é um discurso “diferente” sobre ensino, não é um discurso antigo.

A tarefa do pesquisador e do analista dentro desse quadro é recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar fora desses discursos. Uma tarefa como essa deixa claro que a mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável.

---

9. Como acontece com as escolas, os professores também serão posicionados de maneira diferente para resistir às pressões da reforma, ou “reter” uma perspectiva “autêntica”.

10. A questão da linguagem, e, em termos mais gerais, do discurso, provavelmente nunca foram tão importantes no campo da educação. Os educadores de futuros professores e os próprios professores precisam estar muito conscientes dos vocabulários em uso, ao prestar contas sobre o ato de ensinar.

11. Isso talvez suscite a pergunta se seria possível encontrar professores “autênticos” em salas de aula reformadas.

12. Barber e Sebba, 1999, um excelente exemplo desse revisionismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Negative dialectics*. New York: Continuum, 1995.

ACKER, S.; FEUERVERGER, G. Doing good and feeling bad: the work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, n.26, p.410-422, 1997.

BALL, S. J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, v.17, n.3, p.1-24, 2000.

\_\_\_\_\_. The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Education Policy*, v.8, n.2, p.215-228, 2003.

BARBER, M.; SEBBA, J. Reflections on progress towards a world class education system. *Cambridge Journal of Education*, v.25, n.3, p.183-193, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity Press, 1991.

\_\_\_\_\_. *Mortality, immortality and other life strategies*. Stanford: Stanford University Press, 1992.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed.). *The Sociology of education: major themes*. London: Routledge Falmer, 2000.

\_\_\_\_\_. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan, 1971.

\_\_\_\_\_. *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

BLACKMORE, J.; SACHS, J. *Worried, weary and just plain worn out*: gender, restructuring and the psychic economy of higher education. [Trabalho apresentado na AARE Annual Conference, Brisbane, 1997.]

BUTLER, J. *Gender trouble*. London: Routledge, 1990.

CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, markets and America's schools*. Washington (DC): The Brookings Institution, 1990.

CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. *Managing social policy*. London: Sage, 1994.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Managing to survive: dilemmas of changing organisational forms in the public sector. [Trabalho apresentado na *Social Policy Association Conference*, University of Nottingham, 1992.]

DAWSON, A. Professional codes of practices and ethical conduct. *Journal of Applied Philosophy*, v.11, n.2, p.145-153, 1994.

DE LAURENTIS, T. Feminist studies/critical studies: issues, terms and contexts. In: DE LAURENTIS, T. (ed.) *Feminist studies/critical studies*. Bloomington: Indiana Press, 1986.

DELEUZE, G. Postscript on the societies of control. *October*, n. 59, p.3-7, 1992.

DE LISSOVOY, N.; MCLAREN, P. Educational "accountability" and the violence of capital: a marxian reading of post-structuralist positions. *Journal of Education Policy*, v.18, n.2, p.131-144, 2003.

DEAN, M. Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, v.24, n.4, p.559-583, 1995.

DILLABOUGH, J.-A. Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n.3, p.373-394, 1999.

DU GAY, P. *Consumption and identity at work*. London: Sage, 1996.

EGAN, K. Tools for enhancing imagination in teaching. In: GRIMMETT, P. P.; NUEFELD, J. (eds.) *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 1994.

FOUCAULT, M. *Discipline and punish*. Harmondsworth: Peregrine, 1979.

\_\_\_\_\_. New York: Pantheon Press, 1977.

\_\_\_\_\_. Foucault live. In: LOTRINGER, S. (ed.) *Collected interviews, 1961-84*. New York: Semiotext(e), 1996.

\_\_\_\_\_. On governmentality. *Ideology and Consciousness*, v.6, n.1, p.5-22, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Two lectures*. In: GORDON, C. (ed.) *Power/knowledge*. London: Longman, 1980.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Teacher development and educational change*. Lewes: Falmer, 1992.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity, 1991.

GILLBORN, D.; YOUDELL, D. Intelligence, "ability" and the rationing of education. In: DEMAINE, J. (ed) *Sociology of education today*. London: Palgrave, 2001.

GOLD, A. et al. Principled principals? Values driven leadership: evidence from ten case studies of "outstanding" school leaders. *Educational Management and Administration*, v.31, n.2. p.127-138, 2003.

GRAY, J. et al. *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press, 1999.

- GRIMMETT, P.P.; NEUFELD, J. (eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 1994.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times*. London: Cassell, 1994.
- \_\_\_\_\_. Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. In: BLASE, J. (ed) *The Politics of life in schools*. power conflict and cooperation. London: Sage, 1991.
- HARTLEY, D. Marketing and the "re-enchantment" of school management. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.3, p.309-323, 1999.
- HUMPHREYS, M.; HYLAND, T. Theory, practice and performance in teaching: professionalism, intuition and jazz. *Educational Studies*, v. 28, n.1, p.5-15, 2002.
- JAGGAR, A. Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. In: JAGGAR, A.; BORDO, S. (eds.) *Gender/body/knowledge*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press, 1989.
- JEFFREY, B.; WOODS, P. *Testing teachers*: the effect of school inspections on primary teachers. London: Falmer Press, 1998.
- JONAS, H. *Philosophical essays*: from ancient creed to technological man. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1974.
- LAMBEK, M. The Anthropology of religion and the quarrel between poetry and philosophy. *Current Anthropology*, v. 41, n.3, p.309-320, 2000.
- LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, v.55, n.2, p.178-194, 1985.
- LAUGHLIN, R. Can the information systems for the NHS internal market work? *Public Money and Management*, v.11, n.3, p. 37-41, Autumn 1991.
- LAVY, V. *Evaluating the effect of teachers' performance incentives on pupil achievement*. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, 2001. (Unpublished paper.)
- LAZEAR, E. P. Paying teachers for performance: incentives and selection. Hoover Institution and Graduate School of Business: Stanford University. (Unpublished paper.)
- LOWNDES, V. Change in public service management: new institutions and new managerial regimes. *Local Government Studies*, v.23, n.2, p.42-66, 1997.
- LYOTARD, J.-F. *The Postmodern condition*: a report on knowledge, 10. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- MCNESS, E., P. Broadfoot and M. Osborn: is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, v.29, n.2, p.243-257, 2003.

MILLER, J. L. The Resistance of women academics: an autobiographical account. *Journal of Educational Equity and Leadership*, n.3, p.101-109, 1983.

MOORE, A. et al. Resistance and pragmatism: the (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, v. 28, n. 4, p.551-566, 2002.

MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*, v.34, n.2, p.177-193, 1998.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Governance in transition: public management reforms in OECD countries*. Paris, 1995.

PELS, P. Professions of duplicity: a prehistory of ethical codes in anthropology. *Current Anthropology*, v.40, n.2, p.101-136, 1999.

PETERS, T.; WATERMAN, R. *Search of excellence*. London: Harper Row, 1982.

ROSE, N. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (eds.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press, 1996. p.37-63.

\_\_\_\_\_. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (eds.) *The Values of the enterprise culture*. London, Routledge, 1992. p.141-164.

\_\_\_\_\_. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge, 1989.

RYAN, B. Competency-based reforms to Australian teaching: the last rites for social democracy. *Journal of Education Policy*, v.13, n.1, p.91-113, 1998.

SHORE, C.; WRIGHT, S. Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v.5, n.4, p.557-575, 1999.

SIKES, P. Teachers' lives and teaching performance. In: GLEESON, D.; HUSBANDS, C.(eds.) *The Performing school: managing teaching and learning in a performance culture*. London: RoutledgeFalmer, 2001.

SMITH, D. E. *The Everyday world as problematic: a feminist sociology*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

SMYTH, J. et al. *Teachers' work in a globalising economy*. London: Falmer Press, 2000.

STRONACH, I. et al. Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, v.17, n.1, p.109-138, 2002.

TAYLOR, C. *The Ethics of authenticity*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. *The Malaise of modernity*. Toronto: Anansi, 1991a.

TAYLOR, C. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1989.

WEIR, A. *Sacrificial logics: feminist theory and the critique of identity*. New York: Routledge, 1997.

WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the DE-differentiation of economy and culture. *Journal of Organisational Change and Management*, v.5, n. 1, p.58-68, 1992.

\_\_\_\_\_. Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, v.30, n.4, p.215-252, 1993.

WOODS, P. *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*. London: Routledge, 1996.

WRIGHT, N. Leadership, "bastard leadership" and managerialism: confronting twin paradoxes of the Blair education project. *Educational Management and Administration*, v.29, n.3, p.275-290, 2001.

\_\_\_\_\_. *Principled 'bastard' leadership? A rejoinder to Gold, Evans, Earley, Halpin and Collarbone*. Hull: Centre of Educational Studies, University of Hull, 2003.

Recebido em: outubro 2004

Aprovado para publicação em: fevereiro 2005

Os tradutores deste artigo são vinculados à  
Cooperativa de Profissionais em Tradução – Unitrad (unitrad@unitrad.com.br).