

Revista Portuguesa de Educação  
Universidade do Minho  
rpe@iep.uminho.pt  
ISSN (Versión impresa): 0871-9187  
PORTUGAL

2002  
Stephen J. Ball  
REFORMAR ESCOLAS/REFORMAR PROFESSORES E OS TERRORS DA  
PERFORMATIVIDADE  
*Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
pp. 3-23

## **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**

Stephen J. Ball

Karl Mannheim Professor of Sociology of Education, University of London, Institute of Education, UK

### Resumo

O que se pretende neste artigo é "deixar para trás" a fachada objectiva da reforma para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformatar" professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73). Assim, preocupo-me com a natureza da alma do professor e com as relações dos professores uns com os outros. Focarei primordialmente a performatividade, mas também me referirei, por vezes, a outras tecnologias políticas de reforma.

A reforma da educação alastra neste momento pelo mundo, nas palavras de Levin (1998), como uma "epidemia política". Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos "mundos assumidos" de muitos educadores académicos.

Aparentemente, os elementos chave do "pacote" da reforma da educação — e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades — são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Estes elementos ou tecnologias políticas (ver abaixo) assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes nos processos de reforma. Quando aplicadas conjuntamente, estas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem estar público. Elas são postas em confronto e comparadas com as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia. Combinam-se para produzir aquilo a que a OCDE (1995) chama um "ambiente de devolução" que "requer uma mudança, uma substituição dos corpos de gestão centralizados por uma estrutura global em detrimento de uma microgestão... e mudanças de atitudes e comportamentos de ambos os lados" (p. 74). As mudanças de papel dos agentes de gestão central nesta nova ambiência, reside, tal como a OCDE refere, nos "sistemas de monitorização" e na "produção de informação" (p. 75). É com estas vertentes de reforma que me preocupo essencialmente neste documento. Isto é, com o que Lyotard (1984) chama de, os terrores da performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores (ver *Guardian Education* 9. 01. 01).

O que eu quero tentar aqui é "deixar para trás" a fachada objectiva da reforma para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformatar" professores e

para mudar o que significa ser professor. Isto é, "a formação e a actualização das capacidades e atributos do SER do professor" (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73). Quer dizer, na reforma da educação "trata-se dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjectiva das pessoas e das suas relações umas com as outras" (Rose, 1989 p. IX). Nas palavras de Foucault, é uma luta pela alma do professor. "Seria errado dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo através do funcionamento de uma força, de um poder..." (Foucault, 1979b, p. 29). Assim, preocupo-me com a natureza da alma do professor e com as relações dos professores uns com os outros. Focarei primordialmente a performatividade, mas também me referirei, por vezes, a outras tecnologias políticas de reforma.

### **O aparecimento da liberdade**

O alcance e a complexidade da agenda da reforma são surpreendentes. Esta relaciona-se com mercados, com gestão, com performatividade, com mudanças na natureza do Estado no discurso político, como referido anteriormente, que põe em primeiro plano "a devolução da autoridade" e o "proporcionar de flexibilidade" (OCDE, 1995, p. 29). As reformas são, assim, apresentadas como dando aos "gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos" (p. 29). No entanto, é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação. Não são o abandono pelo Estado do seu controlo, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo; o que Du Gay chama (1996) "descontrolo controlado". Deste modo, o Estado também proporciona um novo modo geral de regulação menos visível<sup>1</sup>, mais liberal e auto-regulada. Este é um novo "conjunto regulador" ou um "modo particular de coerência social", (Aglietta, 1979, p. 101). Este conjunto é uma mistura improvisada de elementos físicos, textuais e morais que "tornam possível governar de uma maneira liberal avançada" (Rose, 1996, p. 58). No âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios

como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, "acrescentam valor" a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São "sujeitos empresariais", que vivem as suas vidas como "uma empresa do seu EU" (Rose, 1989) — como "profissionais neo-liberais". Segundo Bernstein (1996, p. 169) "o contrato substitui o acordo, o pacto". A defesa e o uso cada vez maiores do "Pagamento de acordo com o desempenho" ("Performance Related Pay") (PRP) são um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo. O PRP é um exemplo do que a OCDE chama "pagamento de custo efectivo e práticas de emprego" (p. 134).

A figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um actor relativamente novo no palco das organizações do sector público — o gestor. O propósito da devolução, como refere a OCDE, é "encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros" (p. 8). Isto é o que a OCDE chama "deixar o gestor gerir" (p. 96) e continua argumentando que "os gestores não podem ser responsabilizados pelo desempenho e resultados, se não tiverem autoridade para tomar decisões que fazem parte da produção desses resultados".

### **Tecnologias políticas**

Tal como indiquei, não me debruçarei aqui primordialmente sobre estruturas e práticas, mas sobre a re-formação de relações e subjectividades, e as formas de uma nova ou re-inventada disciplina, à qual isto dá origem. Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interacção e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquitecturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.

Quadro 1

	<b>mercado</b>	<b>gestão</b>	<b>desempenho</b>
<b>Posições do sujeito</b>	consumidores produtores empreendedor	gestor(es) (gerido) equipa	avaliado comparador
<b>Disciplina</b>	competição sobrevivência rendimento maximização	eficiência/eficácia cultura de empresa	produtividade consecução de objectivos comparação
<b>Valores</b>	competição institucional interesses	"o que resulta"	o valor performativo dos indivíduos fabricação

O quadro 1 dá algumas indicações sobre os tipos de intervenções discursivas que as tecnologias políticas da reforma da educação põem em jogo. Através da instalação destas políticas nas organizações de serviço público, o uso de nova linguagem para descrever papéis e relações é importante, as organizações educacionais reformadas estão agora "povoadas" de recursos humanos que necessitam de ser geridos; a aprendizagem é recompensada como um "resultado de uma política de custo-efectivo"; a consecução é um conjunto de "metas de produtividade", etc. Para sermos relevantes e actualizados, precisamos de falar de nós e dos outros, pensar as nossas acções e relações de novas maneiras. Novos papeis e subjectividades são criados conforme os professores são "re-trabalhados" como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. Em cada caso, as tecnologias têm o seu papel em "caracterizar-nos" de forma diferente do que éramos, fornecendo novos modos de descrição para o que fazemos e novas possibilidades de acção. Este "refazer" pode dar realce e poder a alguns (mas isto tem de ser posto em confronto com o potencial para a "inautenticidade"; ver abaixo). Existe a "possibilidade de um EU triunfante". Aprendemos que podemos tornar-nos mais do que éramos. De facto, há algo de muito sedutor em ser-se "convenientemente apaixonado"

pela excelência, por atingir o "desempenho máximo". No entanto, de uma maneira ou de outra, tudo isto envolve "um trabalho intensivo no nosso próprio EU" (Dean, 1995, p. 581) Este é um trabalho que alguns envolvidos na luta por saber o que significa ser professor não estão dispostos a levar a cabo (Guardian Education 9.01.01).

A instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional. Isto advém não só de uma teoria económica recente como também de várias práticas industriais que "ligam a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais" (Chubb & Moe, 1990 p. 185). Em Educação o impacto de tais ideias é evidente na infinidade de iniciativas de "gestão baseada no local" (site-based management) em países e estados de todo o mundo e a psicologia social de reinvenção institucional é convertida em textos sobre "A escola em auto-gestão" e "O progresso da Escola". Quer dizer, a sobrevivência no local do mercado educacional torna-se a nova base de um objectivo comum — o pragmatismo e o auto-interesse, mais do que o julgamento/avaliação profissional e a ética, são a base para novos jogos de linguagem organizacional. Como Willmott, (1993 p. 522) sugere "exige-se aos empregados, individual e colectivamente, que reconheçam e tomem a responsabilidade pela relação entre a segurança do seu emprego e a sua contribuição para a competitividade dos produtos e serviços que produzem". Tudo isto faz parte de uma "revolução pós empresarial" que "proporciona a possibilidade a cada membro de uma organização de expressar iniciativa individual e desenvolver completamente o seu potencial ao serviço da empresa" (Du Gay, 1996, p. 62).

Assim, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização. Como foi referido por Bernstein estas novas e invisíveis pedagogias de gestão, percebidas através de apreciações/avaliações, revisões e formas de pagamento de acordo com o desempenho, "mostram" mais aspectos geridos que podem ser sujeitos a controlo. A estrutura mais fraca do novo gerencialismo permite que o comportamento e a vida emocional dos trabalhadores seja tornada pública mais amplamente (Bernstein, 1971, p. 65).

O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos; um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o "re-trabalhar" das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização, aquilo a que Willmott (1993, p. 517) chama "a governação da alma dos empregados".

Mais uma vez, tais desenvolvimentos são profundamente paradoxais. Por um lado, eles representam um afastamento dos métodos de controlo dos empregados baseados na "pouca confiança" (low-trust methods). As responsabilidades de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto-monitorização; por exemplo, sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objectivos, comparações de rendimentos/produção. Isto é o que Peters & Waterman (1982) referem como "simultaneamente alargar e apertar". No entanto, o trabalho recente de Troman (2000, p. 349) em escolas primárias do Reino Unido considerou o método "low-trust" (pouca confiança) como predominante na maioria delas e constatou a proliferação de tácticas formais de procura de segurança ("security-seeking tactics"), daí resultando perturbações físicas e emocionais para os professores e um alto nível de "ansiedade existencial e medo" (ver também Chadbourne & Ingvarson, 1998).

### **A luta pela visibilidade**

Quero agora continuar considerando mais especificamente e mais de perto o papel da performatividade em tudo isto. No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espaco (sistemas de produção de fábricas ou escritórios) é agora menos importante. A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redacção de relatórios e a candidatura a promoções, inspecções e comparação com pares estão em primeiro plano. Não é tanto, ou não só, uma



ESTRUTURA da vigilância, mas um FLUXO de performatividades tanto contínuas como acidentais. A questão não é a da possível certeza de se ser sempre visto, observado como num "panóptico". A questão é a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, colectiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspecção. É o fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados — "dando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto, a um dado instante" (Deleuze, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: — "Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?". Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se espera de nós. De facto Shore & Wright, (1999, p. 569) argumentam, em relação aos sistemas de responsabilidade da Educação Superior do Reino Unido, que existe uma política não declarada "para manter os sistemas voláteis, astuciosos e opacos".

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições — de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência. Estas técnicas e práticas éticas e governamentais são o meio através do qual as capacidades, a conduta, o estatuto e deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados" (Dean, 1995, p. 565). Estas tecnologias políticas têm a "capacidade de dar nova forma, na sua própria imagem, às organizações que monitorizam" (Shore & Wright, 1999, p. 570).

Como foi referido acima, por um lado, os desempenhos interiormente visam, em parte, a construção de uma cultura, a instilação de orgulho, a identificação com e "uma afeição pelo produto ou uma crença na qualidade dos serviços prestados" (Willmott, 1992, p. 63). Por outro lado, classificações e graduações, introduzidas na competição entre grupos, podem criar

sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja — eles têm uma dimensão (status) emocional, assim como racionalidade e objectividade. Vou citar um professor que aparece num livro poderoso, comovedor e aterrorizador de Jeffrey & Woods (1998). "Testar professores", este é o título do livro, trata do regime de Inspeções Escolares no Reino Unido (que pode ser um caso extremo) e examina "a experiência dos professores nas inspeções como um conflito de valores, a colonização das suas vidas, e a desprofissionalização do seu papel":

Não tenho agora a satisfação profissional que já tive a trabalhar com jovens, porque me sinto culpado cada vez que faço alguma coisa intuitivamente. "Isto estará correcto? Estou a fazer isto como deve ser? Será que isto abrange o que esperam de mim, ou deveria estar a fazer outra coisa? Deveria ser mais estruturado? Terei tudo no lugar correcto? Deveria ter feito isto?". Começa-se a pôr em questão tudo o que se faz. Há uma espécie de culpa no ensino neste momento. Não sei se isto está particularmente relacionado com a Inspeção, mas, claro, multiplica-se pelo facto de a Inspeção aparecer, porque se sente o pânico de não sermos capazes de nos justificarmos quando eles finalmente chegarem (p. 118).

Está aqui bem patente a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjectividade<sup>2</sup>. O que vemos aqui é um conjunto especial de "práticas através das quais agimos sobre nós próprios e sobre os outros para fazermos de nós seres especiais, para criarmos em nós modos de ser especiais" (Rose, 1992, p. 161).

Decididamente, estas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipa, de grupo e comunais complexas (a comunidade académica, a escola, o departamento de disciplina, a Universidade). É importante reconhecer até que ponto estas actividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são inflectidas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isto surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interacção de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isto torna-se, de facto, muito obscura. Isto é parte do que (Lash & Hurry, 1994) chamam o "esvaziar" das relações, que se tornam "enfadonhas" e "deficientes em afecto" (p. 15).

Dois outros pontos a considerar. Primeiro há a contradição, o que Lyotard chama a lei da contradição, que surge entre a intensificação — como um aumento no volume da primeira ordem de actividades exigidas pelas tecnologias da reforma — e os "custos" da segunda ordem de actividades, tais como, o desempenho, a monitorização e a gestão. Assim, como apontaram vários comentadores, adquirir a informação performativa necessária para um perfeito controlo "consome tanta energia, que reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para se evoluir" (Elliott, 1996, p. 15) (ver também Blackmore & Sachs, 1997)<sup>3</sup>. A sobrevivência e a vantagem competitiva na economia da educação repousam igualmente na energia da primeira ordem de actividades e na energia da segunda ordem de actividades — produzindo o potencial para o que Blackmore & Sachs (1997) chamam "esquizofrenia institucional".

Existem ainda outros "custos", como já foi referido — pessoais e psicológicos. Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e desempenho. Aqui há uma potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma "boa prática" e as "necessidades" dos estudantes e os rigores do desempenho (ver Bronwyn). Talvez eu possa ilustrar isto mais uma vez, citando professores do estudo das inspecções a escolas primárias do Reino Unido (Jeffrey & Woods, 1998, p. 160). Veronica falou de ressentimento por "o que eu fiz. Eu nunca me tinha comprometido antes e sinto-me envergonhada. É como lamber-lhes as botas". Diane falou sobre a perda de respeito por ela própria:

A minha primeira reacção foi "Não vou entrar no jogo", mas entrei e eles sabem-no. Não me respeito por isso; o respeito por mim própria desapareceu. Porque é que não paro? Porque é que não digo "Eu sei que consigo ensinar, que sei ensinar; diz o que queres dizer", e por isso perco o respeito por mim própria. Eu sei quem sou, sei porque ensino e não gosto disto: Eu não gosto que eles façam isto, e isso é triste, não é?

Este é um extracto muito significativo. Há indicações da performatividade especial — a gestão do desempenho — que é focada pela Inspeção. O que é produzido é um espectáculo, ou o que poderíamos considerar uma "fantasia encenada" (Butler, 1990), que está lá apenas para ser vista e julgada. "Aqui a identidade do pessoal e dos estudantes é formada

menos através de mecanismos de introjecção e muito mais a partir de mecanismos de projecção. Essa identidade é o reflexo de contingências externas (Bernstein, 2000, p. 1942). E como o professor também dá a entender um forte sentido de inautenticidade em tudo isto, pode bem ser apreciado tanto pelos Inspectores como pelo inspeccionado; Diane está a "entrar no jogo" e "eles sabem que eu estou". No entanto, os efeitos aqui em termos de disciplina e controlo são, de facto, poderosos; tal como são os "custos" para o EU. As "problematizações" da identidade estão a ser trabalhadas aqui. Jeffrey & Woods (1998) também referem o exemplo "mais dramático" de Cloe:

Ela era a única professora a ministrar o 6º ano em Trafflon e depois das críticas aos seus resultados ("SAT"), ela resolveu enveredar pelo caminho do "melhoramento dos resultados". Mudou o seu currículo, e atingiu os seus objectivos, conseguindo os segundos melhores resultados no ano seguinte na sua área educativa local. Justificou isto dizendo que "agora estava apenas a fazer o seu trabalho", e que tinha deixado para trás o seu total envolvimento para preservar a sua "sanidade". "Os resultados foram melhores, porque eu agi como uma máquina" (p. 163).

Como a própria Cloe explicou:

Só se é considerado um professor eficaz e eficiente pelo que se consegue meter nos cérebros das crianças, para que estas possam despejar conhecimentos em situação de exame. Agora... isso não é muito satisfatório para a nossa vida... A minha geração veio para o Ensino numa onda de educação para todos... Mas eu já não me importo. Penso que é por isso que não me encontrei a mim própria, porque, de facto, eu importo-me... Não me sinto a trabalhar com as crianças. Eu estou a trabalhar as crianças e essa não é uma experiência agradável... (p. 131).

Cloe está a enfrentar verdadeiros problemas ao pensar nela própria como uma professora que simplesmente produz desempenhos — dela e das crianças. Isso não é "quem ela é" e no calor e confusão da reforma não consegue "encontrar-se a si própria" O seu total empenhamento e os seus objectivos não têm lugar. As suas relações com as crianças foram alteradas pela reforma, são agora mais "para" do que "com". Não têm autenticidade. Os recursos discursivos que faziam dela uma professora eficiente aos seus próprios olhos, foram dispensados, desapareceram. "Desempenho" substitui "empenhamento" tal como Robertson (1996, p. 33) refere. Assim como a instituição performativa, o "professor reformado" é concebido simplesmente

como alguém capaz de responder a exigências externas e objectivos especificados. E parafraseando Bernstein, podemos perguntar: "Se a identidade produzida pela performatividade é socialmente 'vazia', como é que o actor se reconhece a si próprio e aos outros?" (1996, p. 73). Este é exactamente o problema da Cloe. A história da Cloe não é invulgar no Reino Unido, já que o regime da performatividade está a levar um número cada vez mais elevado de professores para fora do sistema educativo. Escrevendo numa linguagem de extremos, de conflito, um homem de 56 anos, veterano de 30 anos de profissão, fundamentou a sua decisão relutante em deixar o ensino num artigo recente do "Guardian Education" desta maneira:

A Educação tem sido tradicionalmente baseada na liberdade. Mas já não há liberdade. Desapareceu. O espírito de iniciativa e a procura de recursos foram banidos. As escolas tornaram-se parte do gulag.

Mais uma vez a alienação do EU aparece ligada à "loucura" incipiente das exigências da performatividade: o resultado, prática e relações sem autenticidade. Outra professora da nossa própria pesquisa (Gewirtz & Ball, 1999) manifestou opinião semelhante, "titubeando", como ela se descreveu, referindo-se ao uso dos sistemas de gestão da qualidade total na sua escola secundária:

Quanto mais de pessoal teremos de sacrificar para termos o resto... provavelmente o que seria o meu... Está a ver, eu acho que uma das estratégias por trás disto e acho que Peter Waters (o consultor da GGT) o disse, é não termos de gostar uns dos outros, desde que consigamos trabalhar dentro dos sistemas... bem... desculpe, eu não sou um produto, e eu não... sabe, isto realmente perturba-me.

Também constatamos aqui a emergência de "novas formas de relações sociais" — as estruturas sociais são substituídas por "estruturas de informação" (Las & Urry, 1994, p. 111). Zygmunt Bauman (1992 p. 198) refere "A socialidade da comunidade pós-moderna não exige sociabilidade". Isto pode ser parte de uma condição mais alargada que Giddens considera endémica na modernidade, onde existe uma "separação existencial" institucionalizada dos "recursos morais necessários para viver uma existência cheia e satisfatória" (Giddens, 1991, p. 91). Como resultado, ele sugere que o indivíduo pode experimentar uma falta de significado pessoal. Como diz um outro professor inquirido por Jeffrey & Woods (1998):

Nunca mais tenho a oportunidade de pensar na minha filosofia, naquilo em que eu acredito. Eu sei no que acredito, mas nunca falo disso realmente. Não será a nossa filosofia mais importante do que quantas pessoas conseguem somar correctamente? (Bronwyn).

Esta esquizofrenia estrutural e individual, e o potencial para a falta de autenticidade e significado são, cada vez mais, experienciados no dia a dia de todos nós. As actividades da inteligência técnica, da gestão, conduzem a performatividade para as práticas do dia a dia dos professores e para as relações sociais entre professores. Elas tornam a gestão ubíqua, invisível, inevitável — parte de, e incrustada em, tudo o que fazemos. Cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas acções e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isto, as exigências da performatividade impedem dramaticamente os "discursos metafísicos", o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade. "Fábulas" de promessa e oportunidade, tais como as da educação democrática, também são marginalizadas<sup>4</sup>. Há um "silenciar de vozes alternativas" (Broadfoot, 1998, p. 176). Mesmo assim, espera-se que todos contribuam para a construção de desempenhos e "produções" institucionais convincentes, o que nos leva à questão da fabricação.

### **Fabricações**

As fabricações que as organizações (e indivíduos) produzem são selecções entre várias representações ou projecções possíveis — ou versões da organização ou da pessoa. Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas. De facto, elas são às vezes contestadas e frequentemente contraditórias. Evidentemente, grupos em particular ou indivíduos estarão sempre em posição de privilegiar as suas representações preferidas. No entanto, estas selecções e escolhas não são feitas num vácuo político. Elas são "condicionadas" pelas prioridades, restrições e clima criados pelo ambiente/meio político. As fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe — não estão "fora da verdade" mas também não transmitem simplesmente explicações directas e verdadeiras — elas são produzidas propositadamente para "serem explicáveis". A verdade não está em questão — a questão é a sua eficácia no

mercado, ou para a Inspeção ou apreciação, assim como o "trabalho" que fazem "sobre" e "dentro" da organização — o seu impacto transformacional. Quer dizer: "Para ser alvo de uma auditoria, uma organização tem de se transformar a si própria, activamente, numa organização auditável" (Shore & Wright, 1999, p. 570).

No entanto, tais fabricações são profundamente paradoxais. Num sentido, as fabricações organizacionais são uma fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada. Mas, num outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer submissão aos rigores da performatividade e às disciplinas da competição — tanto resistência como capitulação. É uma traição mesmo, um desistir das exigências da autenticidade e do empenho, um investimento na plasticidade, tal como os professores citados anteriormente referiram. Crucialmente, os actos de fabricação e as próprias fabricações actuam sobre e reflectem as práticas que representam. A fabricação torna-se algo a ser sustentado, a ser seguido na vida prática. Algo para confrontar as práticas individuais. A fabricação implanta-se e é reproduzida por sistemas de registo e relatório da prática. Esta também exclui outras coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou transmitido.

Há um segundo paradoxo aqui. As tecnologias e os orçamentos que parecem tornar as organizações do sector público mais transparentes, podem, de facto, acabar por torná-las mais opacas, uma vez que os artefactos representacionais são cada vez mais construídos deliberadamente e com grande sofisticação.

Exceptuando as suas funções "oficiais", como respostas à responsabilidade, os dois principais aspectos da performatividade educacional — comparação e "mercadorização" — estão ligados à provisão de informação para consumidores dentro da forma de mercado da educação. Organizações com diferentes posições no mercado podem eventualmente chegar a diferentes formas de resposta estratégica. Algumas instituições educacionais tonar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade. Consequentemente, a promoção e representação institucionais assumem as qualidades da falta de profundidade, da superficialidade pós-moderna.

Para além disso, as instituições educacionais estão cada vez mais a tomar uma posição em que, parte do que oferecem aos seus "consumidores" é um contexto físico e semiótico, já não "deixado ao acaso, mas fortemente pensado e planificado" (Lash & Urry, 1994, p. 204). Certamente que as escolas se tornaram muito mais atentas e conscientes da "necessidade" de organizar cuidadosamente as formas através das quais se "apresentam" aos pais actuais ou potenciais, usando publicações promocionais, eventos escolares, "produções" escolares, noites abertas, semanas abertas, páginas de internet<sup>5</sup> e a cobertura de acontecimentos pela imprensa local. Para além do mais, há uma tensão geral ou confusão no mercado da educação entre o "dar informação" e a gestão da impressão e promoção. Esta tempestade ou quase neurastenia de (pseudo) informação e gestão da impressão também contribui para a opacidade mais do que para a transparência.

Como manifestações da fabricação das organizações, muitas escolas e Universidades no Reino Unido usaram as suas recentes liberdades orçamentais para re-desenhar e re-decorar as suas entradas e áreas de recepção — tipicamente num estilo "bancário" — sofás confortáveis, vasos com plantas, posters e muita iluminação<sup>6</sup>. O objectivo parece ser controlar e mudar as mensagens organizacionais transmitidas. Há uma separação e confusão de sinais; uma troca de imagens mentais burocráticas para comerciais/negociais; de algo que é claramente "representado" como um serviço público para algo que poderá ser um bem de consumo, uma mercadoria. Notamos mudanças semelhantes na produção de prospectos e brochuras — um processo a que chamamos "abrilhantamento" (Gewirtz; Ball & Bowe, 1995) — cor em vez do preto e branco, promoção em vez de informação, imagens em vez de texto e uma atenção cuidada em relação à qualidade do estilo, produção e formatos.

Exige-se cada vez mais às instituições do sector público que construam uma variedade de relatórios textuais de nós próprios em forma de planos de desenvolvimento, documentos estratégicos, conjuntos de objectivos, etc. O simbolismo é, aqui, tão importante como a substância. Pelo menos em dois sentidos. Tais textos simbolizam e representam o consenso corporativo da instituição e, de facto, estes exercícios de extrapolação institucional também podem resultar como meio de criar consenso — o focar de actividades em volta de um conjunto de prioridades "acordadas" (Ball,



1997). Estas proporcionam uma pedra de toque de esforço partilhado que desloca ou agrupa diferenças, desentendimentos e valoriza divergências. Claro que são também uma versão da instituição construída para audiências externas. Apresentam ainda tácticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, receptividade e auto-avaliação cuidadosa. Para outras audiências, um personalismo sintético — "uma instituição cuidadosa e preocupada".

### **A Sociedade Performativa**

"... a generalização de uma forma de empresa para todas as formas de conduta pode, por si só, servir para diminuir ou mesmo destruir a capacidade de uma organização de perseguir os seus projectos, já que redefine a sua identidade e assim, a natureza do seu verdadeiro projecto" (Du Gay, 1996, p. 190).

A organização torna-se uma "mercadoria" auditável. Esta é também a opinião de Lyotard. Não é que a performatividade se intrometa no "real" trabalho académico ou na aprendizagem "adequada". Ela é um veículo para a mudança do que o trabalho académico e a aprendizagem são! No centro da tese de Lyotard está o seu argumento de que a "mercadorização" do conhecimento é a característica chave do que ele chama "a condição pós-moderna". Isto envolve não simplesmente uma diferente avaliação do conhecimento mas mudanças fundamentais nas relações entre aqueles que aprendem, a aprendizagem e o conhecimento, resultando numa "exteriorização profunda do conhecimento" (1984, p. 4). O conhecimento e as relações do conhecimento, incluindo as relações entre aqueles que aprendem, são des-socializadas.

A sublinhar isto está a disseminação do "marketing" (Robertson, 1996) ou a forma de empresa como a narrativa principal, definindo e restringindo toda a variedade de relações dentro e entre o Estado, a sociedade civil e a economia. Como a OCDE explica "A Reforma também tem de dirigir-se a outros aspectos do desempenho do sector público, incluindo o seu papel mais alargado na economia e na sociedade em geral. Favorecer as reformas em curso, monitorizar e avaliar o progresso, e gerir o papel evolutivo do estado, devem permanecer prioridades alargadas" (1995, p. 89).

Dentro do sector público, o processo de "exteriorização" também envolve uma profunda mudança na natureza da relação entre os

trabalhadores e o seu trabalho — compromissos de "serviço" já não têm valor ou significado e o julgamento/avaliação profissional está subordinado às exigências da performatividade e "marketing" — embora eu reconheça que está em jogo um elemento importante de "anuência cínica" nos processos de fabricação individual e institucional. Isto é parte de um processo mais amplo, de um "re-instrumentar ético" no sector público que está a substituir a "necessidade" do cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comercial. O espaço para a operacionalização de códigos éticos autónomos baseados numa linguagem moral partilhada é colonizado ou encerrado. Assim, isto tem o seu papel no que Sennett (1998) chama a "corrosão do carácter", e ao que Power (1994) se refere como o "regresso da desconfiança". As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autónomo ou colectivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. Elas "não são simplesmente instrumentos mas uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar" (Dean, 1995, p. 581).

## Notas

- 1 (Cerny, 1997, p. 251) sugere que, de facto, as exigências da competitividade "podem ser vistas como necessitando de uma real expansão da intervenção e regulação do estado".
- 2 Subjectividade é "padrões segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência" (De Laurentis, 1986, p. 5).
- 3 Outro dos paradoxos que abundam aqui é o modo como os discursos disciplinares da reforma HE fornecem novas oportunidades performativas para escritores e pesquisadores da HE. A publicação de textos, manuais e guias de auto-melhoramento, naturalizam e instilam, ao mesmo tempo, o "processo de re-forma". Espera-se que sejamos mais reflexivos, com mais capacidade de resposta, e mais capazes. Recordo o que Foucault chama "técnicos do comportamento", e a sua "tarefa de produzir corpos dóceis e capazes".
- 4 Embora possa ser argumentado que estes são substituídos pela fábula da "escola perfeitamente gerida" — "o local de trabalho encantado".
- 5 Abbott distingue entre aqueles "sites" que são promocionais e os que são educativos.

6 Entretanto, os professores "atrás do palco" queixam-se da falta de recursos.

### Referências

- AGLIETTA, M. (1979). *A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience*. London: New Left Books.
- BALL, S. J. (1997). Good School/Bad School. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (3), pp. 317-336.
- BAUMAN, Z. (1992). *Mortality, Immortality and other life strategies*. Stanford: Stanford University Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B. (2000). Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising. In S. J. Ball (Ed.), *The Sociology of Education: Major Themes*. London: Routledge Falmer.
- BLACKMORE, J. & SACHS, J. (1997). *Worried, Weary and Just Plain Worn Out: Gender, restructuring and the psychic economy of higher education*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Brisbane.
- BROADFOOT, P. (1998). Quality Standards and Control in Higher Education: what price lifelong learning. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), pp. 155-179.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- CERNY, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalisation. *Government and Opposition*, 32(2), pp. 251-274.
- CHADBOURNE, R. & INGVARSON, L. (1998). Self-Managing Schools and Professional Community: The Professional Recognition Program in Victoria's Schools of the Future. *The Australian Educational Researcher*, 25(2), pp. 61-94.
- CHUBB, J. & MOE, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- DE LAURETIS, T. (1986). Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms and Contexts. In T. De Lauretis (Ed.), *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- DEAN, M. (1995). Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, 2(4), pp. 559-583.
- DELEUZE, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, pp. 3-7.
- DU GAY, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage.
- ELLIOTT, J. (1996). *Quality Assurance, the Educational Standards Debate, and the Commodification of Educational Research*. Paper presented at the BERA Annual Conference, University of Lancaster.

- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Pantheon Press.
- FOUCAULT, M. (1979a). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Peregrine.
- FOUCAULT, M. (1979b). On Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6(1), pp. 5-22.
- GEWIRTZ, S. & BALL, S. J. (1999). Schools. Cultures and Values: the Impact of the Conservative Education Reforms in the 1980s and 1990s in England. *ESRC Values and Cultures project paper, King's College London*.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. & BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity Education*. Buckingham: Open University Press.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- JEFFREY, B. & WOODS, P. (1998). *Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers*. London: Falmer Press.
- LASH, S. & URRY, J. (1994). *Economies of Signs and Space*. London: Sage.
- LEVIN, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: what can we learn for each other? *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-142.
- LYOTARD, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Vol. 10). Manchester: Manchester University Press.
- OECD Countries. (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In Search of Excellence*. London: Harper Row. Routledge.
- POWER, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- ROBERTSON, S. (1996). Markets and Teacher Professionalism: A political economy analysis. *Melbourne Studies in Education*, 3 (2), pp. 23-39.
- ROSE, N. (1989). *Governing the Soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.
- ROSE, N. (1992). Governing the enterprising self. In P. Heelas & P. Morris (Eds.), *The values of the Enterprise Culture*. London: Routledge.
- ROSE, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press.
- SENNETT, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton.
- SHORE, C. & WRIGHT, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-liberalism, in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), pp. 557-575.
- TROMAN, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 331-353.
- WILLMOTT, H. (1992). Postmodernism and Excellence: The De-differentiation of Economy and Culture. *Journal of Organisational Change and Management*, 5(1), pp. 58-68.

WILLMOTT, H. (1993). Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations. *Journal of Management Studies*, 30(4), pp. 215-252.

### **SCHOOLS REFORMING/TEACHERS REFORMING AND THE TERROR OF PERFORMATIVITY**

#### Abstract

What I want to attempt in this paper is to 'get behind' the objective façade of reform to examine the subjectivities of change and changing subjectivities. I shall argue that the policy technologies of education reform are not simply vehicles for the technical and structural change of organisations but are also mechanisms for reforming teachers and for changing what it means to be a teacher. Reform does not just change what we do. It also changes who we are — our 'social identity' (Bernstein, 1996 p. 73). Thus, I am concerned with the nature of the teacher's soul and teacher's relations, one with another. My focus will be primarily upon performativity but I shall also refer at times to the other policy technologies of reform.

### **RÉFORMER LES ÉCOLES/RÉFORMER LES PROFESSEURS ET LES PEURS DE LA PERFORMATIVITÉ**

#### Résumé

Cet article vise «laisser derrière» la façade objective de la réforme pour examiner les subjectivités du changement et les subjectivités en change. On défend que les technologies politiques de la réforme de l'éducation ne sont pas simplement des moyens pour le changement technique et structurel des organisations, mais aussi des mécanismes pour réformer les professeurs et

pour changer ce qu'être professeur signifie. La réforme ne change pas seulement ce que nous faisons, elle change aussi qui nous sommes — notre identité sociale (Bernstein, 1996, p. 73). Dans cette perspective, ce texte concerne la nature de l'âme du professeur et les relations des professeurs les uns avec les autres. L'emphase sera sur la performativité, mais, par fois, je ferais aussi mention à d'autres technologies politiques de la réforme.