



# Performatividades e Fabricações na Economia Educativa: rumo a uma sociedade performativa

Stephen J. Ball

**RESUMO - Performatividades e Fabricações na Economia Educativa: rumo a uma sociedade performativa.** Este artigo trata de uma discussão sobre a performance e a performatividade na educação e na política social. Parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Busca, então, realizar uma análise crítica das novas formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder. Pretende, ainda, examinar a existência de uma atitude, de um posicionamento ético com o qual professores e pesquisadores, nos mais variados setores da educação, têm se deparado; atitude baseada na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser.

Palavras-chave: **Performatividade. Política social. Educação. Produtividade. Responsabilização.**

**ABSTRACT- Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the performative society.** This article focuses on performance and performativity in education and social policy. It understands performance as a measure of productivity and output and performativity as a technology, a culture and a mode of regulation. It aims at producing a critique of the new regulative forms that derive from this new discourse of power. It also intends to examine a new attitude, an ethical positioning with which teachers and researchers, in all areas of education, have been faced with; an attitude based on accountability and entrepreneurship – terms that constitute, on one hand, parameters of work and social relation, and on the other hand, define a mode of acting and being.

Keywords: **Performativity. Social Policy. Education. Productivity. Accountability.**

Cada vez que eu tentei realizar o trabalho teórico foi com base em elementos de minha experiência – sempre em relação aos processos que eu via ocorrendo em torno de mim. Foi justamente pelo fato de ter pensado reconhecer algo rompido, arranhado ou disfuncional nas coisas que eu via, tanto nas instituições às quais estava ligado quanto em minhas relações com os outros, que eu empreendi tal trabalho, diversos fragmentos de autobiografia (Foucault *apud* Rajchman, 1985, p. 36).

Este artigo junta-se a uma conversação deveras germinal relativa à performatividade na educação e na política social. O texto examina tanto o detalhe capilar quanto o grande panorama da performatividade no setor público. Idealmente, o artigo deveria ser lido em relação com o montante considerável de textos performativos e *textos de performatividade* com os quais nós continuamente temos nos confrontado e que cada vez mais informam ou deformam nossa prática. Este artigo pretende, ademais, ser, ao mesmo tempo, muito teórico e muito prático, muito abstrato e muito concreto.

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. “Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida” (Lyotard, 1984, p. 46). A questão de quem controla o campo de julgamento é crucial. A prestação de contas e a competição são a *língua franca* deste novo “discurso de poder”, tal como o descreve Lyotard, um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pósindustriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Meu intento é começar a trabalhar sobre e para uma análise desse discurso de poder, das resistências e das acomodações a ele. Esse é, ao mesmo tempo, um exercício de ontologia crítica e análise de novas formas regulativas.

Ao me referir a vários textos ou dados, não pretendo tão somente mobilizar provas dos meus argumentos. Estou tentando estabelecer a existência de uma atitude e de uma estrutura ética com as quais professores e pesquisadores nas escolas, nas faculdades e nas universidades estão tendo que trabalhar e sobre as quais estão tendo que pensar, acerca do que fazem ou sobre o que são. Estou interessado na maneira como esses textos desempenham sua parte em “nos criar” (Hacking, 1986, p. 231), ao fornecerem “novos modos de descrição” e “novas possibilidades de ação”. Essas são, por assim dizer, as novas identidades sociais criadas – o que significa ser educado; o que significa ser um professor ou um pesquisador. Essa remodelação pode ser aprimorável e revigorante para alguns, mas isso precisa ser ajustado sobre e contra as várias inautenticidades discutidas abaixo.<sup>1</sup> Isso é tão produtivo quanto destrutivo.

Há “vencedores” e há “perdedores” na “luta pela alma do profissionalismo” (Hanlon, 1998), o qual está embutido nessa remodelação. Com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade.

Esse argumento foca em uma luta por visibilidade. Eu explorarei um paradoxo, argumentando que as táticas de transparência produzem uma resistência de opacidade, de ilusão; contudo, essa resistência é também paradoxal e disciplinar. Em termos gerais, quero sublinhar um novo modo de regulação social (e moral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e *re-formando* sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais. Esse novo modo envolve, como Deleuze (1992) observa, um deslocamento das “sociedades disciplinares” para “as sociedades de controle”: “controles são uma modulação, tal como uma autodeformação moldada que irá continuamente ser transformada de um momento a outro, ou tal como uma peneira cujo engranzamento transmutará de ponto a ponto” (Deleuze, 1992).

Dentro desse novo modo de regulação, a organização do poder dentro de formas de tempo-espaço definitivos (por exemplo, sistemas de produção da fábrica ou do escritório) torna-se agora menos importante. É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um *fluxo* de performatividades contínuo e crucial – que é *espetacular*. A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados – “dando a posição de qualquer elemento dentro de um ambiente aberto a qualquer momento dado” (Deleuze, 1992, p.7). Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?*; *Estamos fazendo a coisa certa?*; *Nosso desempenho será satisfatório?*.

Todavia, é claro, controles agregam mais uma camada mais do que suplantam disciplinas na maioria das organizações educacionais, ainda que a ênfase seja no deslocamento. Há aqui funcionando uma combinação de duas coisas: primeiro, de *rituais* (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares) que servem para naturalizar os discursos de controle (tais como inspeções, auditorias, formulários para promoção, entrevistas de emprego); segundo, de *rotinas* (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) que endereçam formas de identidade, tratando as pessoas nos termos das identidades dos discursos de performatividade (Corregan; Saiyr, 1985).

Diferentes identidades e performances são mais ou menos possíveis, estão mais ou menos disponíveis em diferentes locais (Blackmore; Sachs, 1999). Entretanto, qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação. O que é produzido é um estado de permanente e consciente visibilidade (ou visibilidades) na interseção do governo, da organização e da autoformação. Outro aspecto-chave dos efeitos orientadores do julgamento e da comparação é uma engrenagem de produção acadêmica em face das exigências da competição econômica nacional, que são, por sua vez, apoiadas por “políticas que levam a termo o objetivo geral da reorganização, da manutenção e da generalização, das relações de troca de mercado” (Offe, 1984, p.125).

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e “um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços” prestados (Willnott, 1992, p. 63). De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos *dentro* das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. No que se refere a trabalhar de fora para dentro, podemos considerar uma professora que aparece na obra impactante, comovente e ao mesmo tempo estarecedora de Jeffrey e Woods intitulada *Testing Teachers*, que lida com o regime britânico das inspeções escolares e que examina a experiência dos professores dessas inspeções como sendo um conflito de valores, uma colonização de suas vidas e a desprofissionalização de seus papéis:

Eu não tenho mais aquela satisfação no trabalho que já tive ao dar aulas para crianças pequenas, porque que cada vez que faço algo intuitivo me sinto culpada por isso. Isto é certo? Estou fazendo a coisa certa? Isto corresponde àquilo que eu deveria estar fazendo? Deveria eu fazer outra coisa? Deveria eu ser mais estruturada? Deveria eu estar neste lugar? Deveria eu fazer isso? Você começa a se perguntar sobre cada coisa que você está fazendo. Há, nesse momento, uma espécie de culpa no ato de ensinar. Eu não sei se isso se relaciona de maneira particular a Ofsted [Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills], mas com certeza é multiplicado pelo fato de você saber que o Ofsted está vindo, porque você fica em pânico de que talvez você não seja capaz de justificar a você mesmo quando ele finalmente chegar (Jeffrey; Woods, 1998, p. 118).

Aqui então estão a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade<sup>2</sup> – um novo tipo de professor. O que nós temos aqui é um

jogo particular de “práticas através das quais nós atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros em vista de nos tornar espécies particulares de ser” (Rose, 1992, p.161). De maneira crucial, e isso é central ao meu argumento, juntas, essas formas de regulação ou governamentalidade<sup>3</sup> têm uma dimensão social e interpessoal. Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias – a comunidade acadêmica, a escola, os departamentos, a universidade, por exemplo. *Nós* nos embasamos na avaliação dos pares, *nós* redigimos as prestações de conta, *nós* atribuímos graus aos outros departamentos, *nós* repreendemos nossos colegas por sua *pobre* produtividade, *nós* planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados.

Dentro desta economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho.<sup>4</sup> O ponto aqui é primariamente sobre a performance em si mesma, como um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações, mais do que sobre suas funções para o sistema social e para a economia. O ponto de partida é o conceito de performatividade de Lyotard; todavia, meu uso do conceito move-se para além da apresentação de Lyotard do princípio da performatividade como “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)”. Eu gostaria ainda de diferenciar a *performatividade* na acepção de Lyotard, “seja operacional (isto é, comensurável) ou desapareça” (Lyotard, 1984, p.xxiv); e na acepção de Butler (1990), como uma forma de encenação ou *performance*. Essa forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade, que eu chamo de *fabricação*, é também um interesse principal.

Quando, ao falar neste artigo sobre escolas e professores dessas escolas, referindo também a outras organizações do setor público, não posso me dar ao luxo de afirmar uma objetividade derivada da distância em relação a isso tudo. Minha prática diária dentro de uma universidade é a realidade mais imediata daquilo que eu estou tentando analisar. Assim, algumas de minhas ilustrações são tomadas de documentos, eventos e observações dentro de minha própria instituição. Algumas das opressões que eu descrevo são inclusive perpetradas por mim. Eu sou um agente e um sujeito dentro do regime de performatividade na academia. Como assinalado na epígrafe deste texto, isso é parte de um exercício de autobiografia.

## Relações Sociais da Prática

Como representado por Lingard e Blackmore (1997, p.13) a política dual da responsabilização e do empreendedorismo na educação superior produz ten-

sões que se “desdobram na vida cotidiana dos profissionais acadêmicos, sob a forma de demandas feitas para além de seu horário a fim de fornecer um retorno e uma contabilização dirigidas às suas instituições, por meio do gerenciamento da performance, da garantia de qualidade, das metas de pesquisa e dos acordos de produtividade regidos por negociações empresariais”. Dois pontos se seguem a esse. Primeiro, há uma contradição – que Lyotard chama de *lei da contradição*. Isso se levanta entre intensificação, como um aumento no volume de atividades de primeira ordem e os *custos* das atividades de segunda ordem em si mesma, tal como monitoramento e gerenciamento da performance. Assim, como bem indicou um considerável número de comentaristas, a aquisição da informação performativa necessária para o perfeito controle “consome tanta energia que reduz drasticamente a energia disponível para realizar melhorias no processo” (Elliot, 1996, p.15) – ver também Blackmore; Sachs, 1997). Sobrevivência e vantagem competitiva na economia da educação repousam igualmente sobre a energia das atividades de primeira ordem e da energia das atividades de segunda ordem – produzindo o que Blackmore e Sachs (1997) chamaram de *esquizofrenia institucional*. Contudo, não há uma relação simplesmente *realista* entre o primeiro e o último, pois ambos encontram-se mediatizados pelo esforço dedicado à produção das *fabricações* pessoais e institucionais. Além disso, como notado anteriormente, é importante reconhecer a extensão da penetração dessas atividades nas demais relações de nosso cotidiano. Essas são mais aparentes na pressão sobre os indivíduos, formalizadas em avaliações, revisões anuais e base de dados, para fazer sua contribuição à performatividade da unidade. Novamente há nisso uma possibilidade real de que relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade. Para utilizarmos as palavras de Deleuze, “indivíduos tornaram-se ‘divíduos’ e massas amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (Deleuze, 1992, p.5). Isso é parte do que Lash e Urry (1994, p.15) chamaram de o “esvaziamento” das relações, tornadas rasas e “deficientes em afeto”.

Em relação à prática individual, podemos, de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de *esquizofrenia*. Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial *cisão* entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma *boa prática* e as *necessidades* dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. Outra vez, isso pode ser ilustrado citando os professores do estudo de Jeffrey e Woods sobre as inspeções escolares. Uma professora, Verônica, falou de sua indignação sobre “o que eu havia feito. Eu nunca me comprometi antes e agora me sinto envergonhada, é como lamber as suas botas”; e outra, Diane, falou sobre a perda do respeito por si mesma:

Minha primeira reação foi “eu não vou jogar esse jogo”, mas eu estou jogando e eles sabem que eu estou jogando. Eu não me respeito em função disso; o

respeito por mim mesma foi por água abaixo. Por que eu não resisto? Por que não sou eu que digo “eu sei que eu posso ensinar; diga o que você quer dizer”, portanto, eu perdi o respeito por mim mesma. Eu sei quem eu sou; sei porque ensino, e eu não gosto disso: eu não gosto que eles façam isso, e isso é triste, não é mesmo? (Jeffrey; Woods, 1998, p.160).

Há muito aqui. Há uma indicação de uma performatividade particular – o gerenciamento da performance –, que é chamada de *processo de inspeção*. O que é produzido é um espetáculo ou algo que podemos ver como uma *fantasia encenada* (Butler, 1990), a qual é muito simples de ser vista e julgada. E assim como o professor sugere o pesado sentido da inautenticidade em tudo, isso pode ser melhor apreciado tanto pelos inspetores quanto pelos inspecionados. Diane está “jogando o jogo”, e “eles sabem que eu estou”. Todavia, os efeitos aqui em termos de disciplina e controle são sobremaneira poderosos; assim como o custo para o indivíduo. Jeffrey e Woods mencionam o *mais dramático* exemplo de Chloe:

Ela era a única professora do sexto ano na Trafflon e após um resultado desfavorável no SATs ela resolveu trilhar o caminho da “melhoria dos resultados”. Ela modificou seu currículo e ela alcançou seu objetivo obtendo o segundo melhor resultado no ano seguinte em seu LEA. Ela justificou isso dizendo que ela estava agora apenas “fazendo seu trabalho” e abandonando seu total envolvimento para preservar sua “sanidade”. “Os resultados foram melhores porque eu agi como se fosse máquina funcional” (Jeffrey; Woods, 1998, p.163).

Novamente a alienação do eu está relacionada à incipiente “loucura” das demandas da performatividade: o resultado, as práticas e as relações inautênticas. Nós vemos também aqui a emergência de “novas formas de relações sociais” – estruturas sociais são substituídas por “estruturas de informação” (Lash; Urry, 1994, p.111).

Nós podemos encontrar uma similar cisão e uma inautenticidade pessoal e social como professores e pesquisadores da educação superior quando nos submetemos a editais de financiamento pelos quais não temos nenhum interesse acadêmico, mas que soam bem ao departamento e que possam nos compensar financeiramente; ou mesmo dar conferências ou submeter artigos inacabados e não originais para revistas a fim de ter uma contagem superior nos relatórios de resultados anuais. Isso pode exemplificar uma situação que Giddens vê como endêmica na modernidade tardia, em que há uma “separação existencial” institucionalizada dos “recursos morais necessários para viver uma existência plena e satisfatória” (Giddens, 1991, p.91). Ele sugere como um resultado possível que o indivíduo possa experimentar uma total falta de sentido pessoal. Todavia, existem motivações conflitantes em funcionamento aqui – nós contamos para nós mesmos “ficções necessárias” que racionalizam nossa própria intensificação ou que legitimam nossos envolvimento nos rituais de performance.



— |

Não obstante, essa tensão, essa “esquizofrenia” estrutural e individual, o potencial para a inautenticidade e a falta de sentido têm sido uma crescente experiência cotidiana para todos nós. As atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores. Fazem o gerenciamento ubíquo, invisível, inescapável – parte embutida em tudo o que nós fazemos. Nós escolhemos e julgamos nossas ações, e essas são julgadas por outros em face de sua contribuição para a performance organizacional. E em tudo isso a demanda da performatividade fecha dramaticamente as possibilidades para “discursos metafísicos”, para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade. Também *fábulas* de promessa e oportunidade, tais como aquelas que respondem a uma educação democrática, são marginalizadas. Ainda assim, todos nós temos a expectativa de dar nossa contribuição para a construção de performances institucionais convincentes. O que nos leva à questão da fabricação.

## Fabricações

As fabricações que organizações (e indivíduos) produzem são seleções dentre várias possíveis representações – ou versões – da organização ou da pessoa. Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas, ainda que sejam, às vezes, sobremaneira contestadas e, frequentemente, contraditórias. Claramente, determinados grupos ou indivíduos serão capazes de privilegiar representações particulares. Entretanto, essas seleções e escolhas não são feitas dentro de um vácuo político. Elas são derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas. Parafraseando Foucault, fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão “fora da verdade”, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para “serem responsabilizáveis”.

A veracidade não é a questão; o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para a inspeção, bem como a ação que elas exercem *sobre* e *dentro* da organização – seu impacto transformador. Como coloca Butler (1990, p.136) num contexto diferente: “Tais atos, gestos, encenações, genericamente interpretados, são *performativos* no sentido de que a essência ou a identidade que eles de outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por meio de signos corpóreos e outros significados discursivos”. Todavia, como se apressa em indicar Butler, tais fabricações são profundamente paradoxais. Em certo sentido, fabricações organizacionais são uma fuga do olhar atento, uma estratégia de gerenciamento de imagem que, de fato, erige uma fachada de cálculo. Porém, em outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer a submissão ao rigor da performatividade e às



disciplinas de competição – resistência e capitulação. Isso é, como vimos, uma traição mesmo, um abandono da afirmação da autenticidade e do compromisso, um investimento em plasticidade. Invariavelmente e fundamentalmente, atos de fabricação e as próprias fabricações agem por meio das práticas que representam e as refletem. A fabricação se torna algo para ser mantido, vivido até; algo usado para avaliar práticas individuais. A disciplina do mercado é transformada em uma disciplina da imagem, do signo.

Tudo isso mantém o olhar no lugar – o professor das escolas e das universidades *profissionais* são aqui definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação. É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da *economia do conhecimento*. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance.<sup>5</sup>

Além de suas funções oficiais, como respostas à responsabilização, ambos os aspectos principais da performatividade educacional – comparação e mercadorização – estão relacionados ao fornecimento de informação para consumidores dentro do fórum do mercado educacional. E esses são, portanto, também diferentes modos de fazer as escolas e universidades mais responsivas ou ao menos aparentemente responsivas aos seus consumidores.

Entretanto, o trabalho da fabricação aponta para um segundo paradoxo. Tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação.

Dentro de tudo isso (algumas) instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade. Dentro do mercado educacional, promoção institucional e representação assumem as qualidades da falta de profundidade pós-moderna – outros significantes flutuantes na pletera das imagens semióticas, espetáculos e fragmentos que crescentemente dominam a sociedade do consumo. Com efeito, as disciplinas particulares da competição encorajam escolas e universidades a fabricarem a si mesmas – a gerenciar e manipular suas performances de maneiras específicas. Cada vez mais as instituições educacionais têm tomado a posição de que parte do que elas oferecem para os consumidores ou aqueles que escolhem é um contexto semiótico e físico que “não deixa mais nada para o acaso, mas que precisa ser fortemente planejado” (Lash; Urry, 1994, p.204). Certamente, as escolas se tornaram muito mais conscientes e atentas à necessidade de organizar os modos por meio dos quais elas se apresentam aos seus atuais e futuros pais e mães através de publicações promocionais, eventos

escolares, produções escolares, reuniões para conhecer a escola, *websites* (Abbott, 1999)<sup>6</sup> e cobertura de imprensa local. Além disso, há uma tensão ou confusão no mercado da educação entre o oferecimento de informações e o gerenciamento e a promoção da imagem. Essa onda de publicidade maciça e de (pseudo) informação também contribui para a opacidade mais que para a transparência.

Individualmente, mais uma vez, fabricamos a nós mesmos. Nós produzimos versões de nós mesmos para e nas entrevistas de emprego – e cada vez mais precisamos *atuar* para nossos colegas potenciais – em vista de promoção e obtenção de financiamento.

Deixem-me tentar ser ainda mais específico com mais alguns exemplos, e ao fazer isso começar a desenvolver uma análise da *poética da fabricação*. Isso pode nos permitir pensar sobre como plausibilidade e credibilidade são conquistadas ou trazidas à tona, tanto tática quanto criativamente. Isso pode nos ser útil para distinguir entre fabricações triviais ou *representacionais* (o que não quer dizer minimizar seus efeitos) e aquelas *constitutivas*, que surgem de princípios de *organização*.

## **A Rotina de Seleção (ou Manipulação) das Estatísticas e Indicadores**

Sistemas de cálculo quase sempre deixam latitude para variações representacionais (Ball, 1997):

Eu estou correndo como um louco hoje tentando organizar a apresentação dos resultados dos exames que ela [a diretora] quer [...]. Eu não tinha nenhum dado para fazer isso e eu tive de coletar esses dados e então eu tive de encontrar um meio de apresentar os resultados de modo que ficasse bom [...] os resultados do GCSEs e nível A em relação à média nacional [...] isso nos criou alguns problemas, por que obviamente com quatro matérias os resultados são desiguais [...] Eu encontrei um meio de fazer o nível A de tal modo que pareça adequado, eu estou lutando um pouco com o GCSE (professor coordenador de área em uma escola de ensino médio).

No ensino superior, a coautoria de artigos com colegas menos produtivos é outro método razoavelmente inofensivo de maquiagem das estatísticas do índice de publicações. Leo Walford, o editor das revistas acadêmicas da Editora Sage, falou recentemente sobre o exercício de avaliação de pesquisa (RAE – Research Assessment Exercise) no Reino Unido, que conduz ao que ele chama de “fatiamento de textos de pesquisas substanciais em vários artigos finos” (Manchete *RAE pode “corromper” pesquisa, THES, 26, Março 1999*). Além do mais, a republicação de apenas versões levemente diferentes de um mesmo texto parece estar se tornando cada vez mais comum. Os editores em geral são moles-

tados para organizar sua agenda de produção para assegurar a publicação antes da data final para a RAE. A escolha dos indicadores, nos quais mais de um está disponível, é outra rotina de fabricação. E no Reino Unido o período preparatório para cada RAE é agora marcado por uma agitação de transferências de profissionais de alta produtividade para instituições que buscam impulsionar consideravelmente suas chances de uma classificação melhor – outra forma de fabricação instantânea.

No setor escolar, podemos apontar para a introdução do *Exame de Base* nas escolas britânicas como outro ponto de luta sobre e da manipulação de indicadores. Escolas primárias estão ansiosas para realizar o exame o quanto antes – apesar do conselho de *deixar as crianças se aclimatarem* –, a fim de produzirem o máximo de *baixa performance*, de tal modo que ocorram aumentos nos escores e esses sejam atribuídos às escolas. Alguns pais, de outro lado, estão preparando seus filhos para os testes a fim de assegurar um bom desempenho, ou ficam chocados pela pobre performance de seus filhos *despreparados*. Os interesses de uma boa escolarização e de um bom cuidado parental tornam-se antitéticos em vista das demandas da performatividade. E a maneira pela qual a performatividade pode facilmente se tornar totalmente divorciada do sentido da prestação do serviço é dramaticamente demonstrada por uma companhia ferroviária britânica que, em diversas ocasiões, passa sem parar por estações em que deveria parar, para assegurar que seus trens cheguem ao seu destino na hora marcada. Ou podemos também mencionar o impacto da publicação dos índices de mortalidade de cada cirurgia nos Estados Unidos, que tem levado muitos médicos a recusar operar casos considerados difíceis ou de alto risco. O mesmo pode ocorrer no Reino Unido – “cirurgias podem recusar casos de alto risco” diz a manchete do jornal *The Independent* (7 de outubro de 1999).

## **Direção de Cena dos Eventos**

Um colega de Londres descreveu-me uma situação na qual duas escolas alugavam computadores extras para suas reuniões de apresentação à comunidade, buscando dar aos pais a impressão de um ambiente de aprendizagem *hi-tech*. Outro colega da Universidade Chinesa de Hong Kong descreveu uma prática na China continental de escolas que estão para ser inspecionadas alugarem plantas e arbustos de creches locais a fim de cumprirem a exigência de garantirem um ambiente agradável e facilitador de aprendizagem para os estudantes. Em ambos os casos, os itens alugados foram devolvidos quando o evento em questão terminou. Jeffrey e Woods (1998), mais uma vez, descrevem uma escola preparando-se para a inspeção, ensaiando a pergunta dos examinadores: “nós ensaiamos a fim de assegurar que apresentássemos um consenso para qualquer pergunta que eles tivessem. Isso foi muito útil. Eu quero que eles

digam que a equipe administrativa tem uma visão clara e compartilhada” (Grace, citado na página 155). As reuniões de apresentação à comunidade promovidas pelas escolas são hoje eventos cuidadosamente coreografados, às vezes contando com um suporte profissional.

### **Construindo Descrições da Instituição**

Cada vez mais, as instituições do setor público têm sido exigidas a construir uma variedade de descrições textuais de si mesmas sob a forma de planos de desenvolvimento, documentos de estratégia, conjunto de objetivos (assim como os indivíduos). O simbolismo é aqui tão importante quanto a substância, pelo menos em dois sentidos. Primeiro, tais textos simbolizam e representam o consenso incorporado da instituição, e é claro que esses exercícios de extrapolação institucional podem também funcionar como um meio de fabricar o consenso (Ball, 1997), focalizando atividades em torno de um conjunto de prioridades acordadas. Segundo, esses textos fornecem o padrão do esforço compartilhado que desloca ou subsume diferenças, desacordos e divergências de valor. É claro que eles são também uma versão da instituição construída para a apreciação do público externo. Tais descrições podem desdobrar táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, compreensibilidade e autoavaliação crítica, ou, para outros públicos, um personalismo sintético, *uma instituição que se importa*. Dessa maneira, os escritos estabelecem a organização.

### **Performance como Performatividade**

Tudo o que esses exemplos – do que chamei de fabricações *representacionais* – fazem de diferentes maneiras tem efeitos *organizacionais*. Como discuti anteriormente, de maneira genérica, atos de fabricação têm uma ação sobre seus produtores. Como sendo tecnologias de responsabilização, algumas das exigências aqui referidas pretendem operar mais como intervenção formativa que como indicadores cumulativos. O outro sentido de fabricação de uma instituição como *constitutivo* – em face de certos princípios de organização – é o modo pelo qual performatividades são obtidas pela adoção de práticas e políticas particulares. Um modo pelo qual podemos ver isso, que também aponta para a relação existente entre incentivos de mercado, valores de mercado e informação de mercado, está na geração de resultados do exame GCSE e na posição na tabela da liga (*ranking*) em certas escolas do Reino Unido. A lógica do incentivo de mercado pode sugerir que qualquer escola ou universidade que possa selecionar seus clientes assim o fará – seja formalmen-

te ou informalmente. Aquelas escolas que selecionam seus estudantes, seja formalmente ou informalmente, são mais capazes de controlar sua posição na tabela da liga e sua reputação de maneira geral. Além disso, aqueles estudantes que oferecem melhor possibilidade de sucesso no GCSE tendem a ser os mais baratos a ensinar e os mais fáceis de gerenciar. Estudantes que ameaçam a reputação ou a performance da escola serão desvinculados (excluídos); e, de fato, temos visto um massivo crescimento no número de estudantes excluídos da escola no Reino Unido desde 1991. De modo geral, tal como exposto em muitas ocasiões por diretores de escolas em nossa pesquisa, a estratégia de longo prazo mais efetiva para melhorar a performance no GCSE é mudar o ingresso do estudante na escola. Assim, a porcentagem de realização do GCSE e das posições na tabela da liga local não representa meramente os resultados do ensino de *qualidade* e a aprendizagem *efetiva*; ela é, ao contrário, artefato produzido por um complexo conjunto de estratégias políticas e táticas práticas que dão sustentação à fabricação da performance.

### **Fabricações Individuais**

Em adição a essas fabricações organizacionais, como observado anteriormente, nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos. Porquanto sejam desde sempre performance e *gerenciamento da imagem* aspectos rituais tais como entrevistas e conferências, progressivamente esses se tornam parte de rotinas organizacionais, em entrevistas de avaliações anuais, na avaliação dos professores por parte dos estudantes e na promoção e candidatura de emprego. A questão é fazer de você mesmo algo diferente, e, no caso dos textos representacionais, de expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização. Esse é um aspecto que Blackmore e Sachs chamam de autogerenciamento – “a questão dizia respeito mais ao que parece ter sido feito do que ao efetivamente feito” (Blackmore; Sachs, 1999, p.10).

O formulário para se obter um emprego ou o texto para uma promoção é cada vez mais um estratagema de primeira ordem. Uma carreira é reconstruída dentro desses textos como um desenvolvimento progressivo e ininterrupto para o presente, com linhas de desenvolvimento adicional, de um potencial acréscimo de valor, desaguando no futuro. Nós ensaiamos nossa reputação nacional e internacional, citamos as resenhas dos nossos livros, destacamos a excelência de nosso ensino e nossa contribuição para a administração e para as comunidades institucionais e acadêmicas. Nós nos tornamos modelos perfeitos com múltiplas forças e possibilidades infinitas para trabalhos futuros, proficientes na arte estudada do convincente exagero. Nós fazemos fantasias de nós mesmos,<sup>7</sup> estetizamos a nós mesmos. Documentos de avaliação podem ser de igual modo fantasiosos ao definirem e relatarem metas pessoais. Somos pegos de novo e cada vez mais na lógica de nossas próprias representações.

Nós estamos envolvidos em uma indexação, uma tabularização do eu. Representamos cada vez mais e encenamos nossas individualidades acadêmicas nos termos da produtividade e das tabelas de performance. Nós trabalhamos nós mesmos e os outros, por meio de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação. Uma nova espécie de ética prática é articulada e implementada. Tudo isso o que estamos vendo, afirmo, “é uma mudança geral nas categorias de autoentendimento e técnicas de autoaprimoramento” (Rose, 1992, p.161).

## **A Sociedade Performativa**

(...) a generalização de uma forma empresarial para todas as formas de conduta pode servir para incapacitar a habilidade de uma organização de levar a termo seus projetos prioritários ao redefinir sua identidade e, por consequência, a natureza do que seu projeto realmente representa (Du Gay, 1996, p. 190).

Esse é também o argumento de Lyotard. Não se trata de a performatividade atrapalhar o trabalho acadêmico real; ela é um veículo para modificar o que o trabalho acadêmico de fato é. No cerne da tese de Lyotard está seu argumento de que a mercadorização do conhecimento é uma característica-chave do que ele chama de “condição pós-moderna”. Isso envolve não somente uma avaliação diferente, mas transformações fundamentais nas relações entre o aprendente, a aprendizagem e o conhecimento, “uma exteriorização completa do conhecimento” (Lyotard, 1984, p.4). Conhecimento e relações de conhecimento, incluindo as relações entre aprendentes, são dessocializadas.

A base disso é a disseminação da forma de mercado ou empresarial como narrativa-mestra que define e confina toda a variedade de relações dentro do Estado e entre o Estado, a sociedade civil e a economia. No que se refere às atividades do setor público, “(...) o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados” (Scott, 1995, p. 80). Como bem observa Bernstein (1996, p.169), “o contrato substitui o pacto”. Dentro da esfera pública, esse processo de exteriorização também envolve um profundo deslocamento da natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho. Os compromissos de serviço já não têm mais valor ou significado, e o julgamento profissional torna-se subordinado às exigências da performatividade e do mercado, embora haja obviamente um importante elemento de conformidade cínica em funcionamento nos processos de fabricação individual e institucional. Isso faz parte de um longo processo de reinstrumentalização ética no setor público o qual substitui a preocupação pelas necessidades do cliente e o julgamento do profissional em uma tomada de decisão comercial. O espaço para a operação de códigos éticos autôno-

mos baseados em uma linguagem moral compartilhada é colonizado ou fechado. Embutido aqui está o que Hanlon chama de “uma luta pela alma do profissionalismo” (Hanlon, 1998, p. 50) – uma disputa sobre o significado do profissionalismo que tem em seu centro a questão da confiança – “quem é confiável e por que é confiável está em questão” (Hanlon, 1998, p. 59). Não se confia mais no *ethos* do profissionalismo tradicional para “gerar o que é requerido, aumentando a rentabilidade e a competitividade internacional” (Hanlon, 1998, p.52), e ele está sendo substituído por um “novo profissionalismo comercializado” (Hanlon, 1998, p. 54).

As novas estruturas e os novos papéis para o gerenciamento organizacional com um núcleo central para política, auditoria e regulação e *unidades de fornecimento de serviços* separadas – a borda e o centro – espelham cada vez mais o papel de *direção à distância* do *Estado menor* ou o que Neave (1988) chama de “novo Estado de avaliação”. Nesse sentido, o Estado também fornece uma nova configuração ética e um modo geral de regulação, muito mais não intervencionista, de regulação autorregulativa, que, todavia, permite e legitima a disseminação da forma de mercadoria ao mesmo tempo em que somos convocados a tornar nossos produtos acadêmicos e a nós mesmos uma mercadoria. Isso é, para utilizarmos as palavras de Aglietta (1979, p.101), um “conjunto regulativo” ou “um particular modo de coesão social”, uma forma historicamente distinta de organização do trabalho. Esse conjunto de tecnologias performativas é um mix improvisado e polivalente de elementos físicos, textuais e morais que “tornam possível governar de um modo ‘liberal avançado’” (Rose, 1996, p. 58).

Dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu* (Rose, 1989). Não se trata apenas de um jogo de mudanças na natureza do profissionalismo do setor público e das relações sociais. Muitas dessas mudanças encapsulam um deslocamento mais geral e profundo no modo como nós chegamos a “reconhecer nós mesmos e agir sobre nós mesmos como determinados tipos de sujeitos” (Rose, 1992, p.161) e na “natureza do presente no qual nos encontramos” (Rose, 1992, p.161); e, dessa maneira, certa forma de vida na qual “uma pessoa poderia reconhecer a si mesma” é ameaçada ou perdida (Foucault, 1988, p.49). Ao contrário, somos apresentados a outras maneiras de dizer quem nós somos e de representar a nós mesmos. Nós temos uma oportunidade para ficarmos entusiasmados. Nós também temos oportunidades diárias para recusar esses modos de responsabilização de nós mesmos, não como uma forma de apatia, e sim como um “hiper e pessimista ativismo”. Como Foucault observa: “Eu penso que a escolha ético-política que nós precisamos fazer a cada dia é determinar qual o perigo principal” (Foucault, 1983, p. 232).<sup>8</sup>



*Recebido em março de 2010 e aprovado em abril de 2010.*

### Notas



1. A ideia de autenticidade, como uma prática discursiva *per se*, necessita ser mais trabalhada. Ela é aqui tomada em um sentido neutro ou, ao menos, sob a forma de uma “afirmação não positivista [...] uma afirmação que nada afirma” (Foucault, 1997, p.197) – um ato de retirada. Todavia, posso ir mais longe ao tomar a *autenticidade* não como uma condição normativa, mas, antes, uma instância que a ela leva, como uma antecipação aos efeitos dos discursos que empregamos, a recusa a se tornar “um cúmplice ingênuo” (Pignatelli, 1993, p.430), uma geração de “respondentes inventivos”, celebrantes do “conhecimento sem qualidades” (Foucault, 1980; ver também Ball, 1999).
2. Subjetividade designa aqui “padrões que por intermédio de contextos experienciais e emocionais, de sentimentos, imagens e memórias são organizados a fim de formar uma imagem de si, um sentido de si e dos outros, [assim como outras] possibilidades de existência” (De Lauretis, 1986, p.5).
3. Como explica Mitchell Dean: “a noção de governamentalidade implica, primeiro, um projeto para a análise do estado que não mais repouse sobre a justaposição dos níveis micro e macro do poder, e, segundo, uma autonomia conceitual de uma analítica do micro poder e da teoria da soberania” (Dean, 1994, p.160).
4. As pressões da performatividade e da performance atuam, em formas particulares e ampliadas, sobre os profissionais acadêmicos que não estão colocados e mesmo sobre aqueles que não têm contrato efetivo de trabalho.
5. Erica McWilliam indicou para mim a importância de tentar capturar um sentido das possibilidades sedutoras da performatividade. Ver McWilliam, Hatcher e Meadmore (1999), acerca das premiações na educação superior.
6. Abbott distingue os locais promocionais dos locais educativos.
7. Um colega, numa outra universidade, recentemente me descreveu seu pedido de promoção como uma “forma de prostituição”.
8. Uma versão estendida deste texto foi apresentada como conferência de celebração à memória de Frank Tate na Associação Australiana para Pesquisa em Educação em Melbourne, 1999. Foi publicada depois na *Australian Educational Researcher*, v. 27, n.2, p. 1-24.

### Referências

- AGLIETTA, M. **A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience**. Londres: New Left Books, 1979.
- BALL, S. J. Good School/Bad School. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 1, n. 3, p. 317–36, 1997.

- BALL, S. J. Performativity and Fragmentation in “Postmodern Schooling”. In: CARTER, J. (Org.). **Postmodernity and the Fragmentation of Welfare**. Londres: Routledge, 1998. P. 187-203.
- BALL, S. J. Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher. **Education Policy series**: Occasional Paper. Chinese University of Hong Kong, 1999.
- BAUDRILLARD, J. **The Consumer Society**. Londres: Sage, 1998.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- BLACKMOER, J.; SACHS, J. **Worried, Weary and Just Plain Worn Out**: Gender, restructuring and the psychic economy of higher education. Brisbane: AARE Annual Conference, 1997
- BLACKMORE, J.; SACHS, J. Performativity, Passion and the Making of the Academic Self: Women leaders in the restructured and internationalized university. In: MCKINNON, A.; GRANT, A. (Org.). **Academic Women**, 1999.
- BUTLER, J. **Gender Trouble**. Londres: Routledge, 1990.
- CORRIGAN, P.; SAYER, D. **The Great Arch**: English State Formation as Cultural Revolution. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- DEAN, M. “A Social Structure of Many Souls”: Moral regulation, government, and self formation. **Canadian Journal of Sociology**, Edmonton, v. 19, n. 2, p. 145–68, 1994.
- DE LAURETIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms and contexts. In: DE LAURETIS, T. (Org.). **Feminist Studies/Critical Studies**. Bloomington: University of Indiana Press, 1986.
- DELEUZE, G. Postscript on the Societies of Control. **October**, n. 59, p. 3–7, 1992.
- DU GAY, P. **Consumption and Identity at Work**. Londres: Sage, 1996
- ELLIOTT, J. **Quality Assurance, the Educational Standards Debate, and the Commodification of Educational Research**. BERA Annual Conference: University of Lancaster, 1996.
- FOUCAULT, M. **Language, Counter-Memory Practice**: Selected Essays and Interviews. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.
- FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- FOUCAULT, M. Two Lectures. **Power/Knowledge**. Nova York: Pantheon Books, 1980.
- FOUCAULT, M. **The History of Sexuality**: An Introduction. Harmondsworth: Penguin, 1981.
- FOUCAULT, M. On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault**: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: University of Chicago Press, 1983. P. 229-254.
- GEWIRTZ, S; BALL, S. J. Schools, Cultures and Values: the impact of the Conservative education reforms in the 1980s and 1990s in England. **ESRC Values and Cultures project paper**. Londres: King’s College London, 1999.
- GEWIRTZ, S; BALL, S. J.; BOWE, R. **Markets, Choice and Equity in Education**. Buckingham: Open University Press, 1995

- HACKING, I. Making up People. In: HELLER, T.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. (Org.). **Reconstructing Individualism**: autonomy, individuality and the self in western thought. Stanford CA: Stanford University Press, 1986. P. 222-236.
- HANLON, G. Professionalism as Enterprise. **Sociology**, v. 32, n.1, p. 43–63, 1998.
- JEFFREY, B.; WOODS, P. **Testing Teachers**: The Effect of School Inspections on Primary Teachers. Londres: Falmer Press, 1998.
- LASH, S.; URRY, J. **Economies of Signs and Space**. Londres: Sage, 1994.
- LINGARD, B.; BLACKMORE, J. The “Performative” State and the State of Educational Research (Editorial). **The Australian Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 1–20, 1997.
- LIPIETZ, A. **The Enchanted World, Credit and World Crises**. Londres: Verso, 1985.
- LYOTARD, J. F. **The Postmodern Condition**: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.
- MCCOLLOLLOW, C.; LINGARD, B. Changing discourses and practices of academic work. **Australian Universities’ Review**, v. 39, n. 2, p. 11–19, 1996.
- MCWILLIAM, E.; HATCHER, C.; MEADMORE, D. *Developing Professional Identities*: Re-making the academic for corporate time. Queensland: Queensland University of Technology, 1999
- NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise, an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe 1986–88. **European Journal of Education**, Paris, v.23, n.1, p. 7–23, 1988
- OFFE, C. **Contradictions of the Welfare State**. Londres: Hutchinson, [s.d].
- PIGNATELLI, F. What Can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency. **Educational Theory**, Champaign, v. 43, n. 4, p. 411–32, 1993.
- RAJCHMAN, J. **Michel Foucault**: The Freedom of Philosophy. Nova York: Columbia University Press, 1985.
- ROSE, N. **Governing the Soul**: The shaping of the private self. Londres: Routledge, 1989.
- ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Org.). **The Values of the Enterprise Culture**. Londres: Routledge, 1992.
- ROSE, N. Governing “Advanced” Liberal Democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Org.). **Foucault and Political Reason**: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996. P. 37-64.
- SCOT, P. **The Meanings of Mass Higher Education**. Buckingham: Open University Press, 1995.
- SLATER, D. **Consumer Culture and Modernity**. Cambridge: Polity Press, 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.



Stephen J. Ball é professor Titular de Sociologia da Educação na Cátedra Karl Mannheim do Institute of Education da University of London, Reino Unido.  
Email: S.Ball@ioe.ac.uk

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira  
Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin

