



GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE SUA MANIFESTAÇÃO NO ENSINO REMOTO

MANAGERIALISM AND PERFORMATIVITY: TEACHERS' PERCEPTION OF ITS MANIFESTATION IN REMOTE TEACHING

Cristiane Rodrigues Thiel Silva

cristiane.thiel@aluno.ufr.edu.br
Universidade Federal de Rondonópolis

Lizandra Karine Mota

lizandramota@gmail.com
Universidade Federal de Rondonópolis

Nandara Maciel de Alencar

nandaraalencar@outlook.com
Universidade Federal de Rondonópolis

Nayara Tállita Pereira e Melo

nayaratallita.bio@gmail.com
Universidade Federal de Rondonópolis

Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza

aoyama.leila@ufr.edu.br
Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

Com a chegada da pandemia ao Brasil, no início de 2020, causada pela Covid-19, muitas transformações ocorreram no processo de ensino. Este trabalho apresenta narrativas autobiográficas de quatro professoras de diferentes etapas da educação básica com o intuito de descrever experiências docentes vivenciadas durante a pandemia, observadas pela manifestação das ferramentas de gerencialismo e performatividade. Para tanto, tem como referencial teórico as ideias de Stephen Ball sobre tecnologias políticas utilizadas nas reformas educacionais. As experiências narradas a partir dos conceitos de tal referencial teórico revelam a percepção das professoras para ocorrência das ferramentas de gerencialismo e performatividade no meio educacional. Elas se manifestam, principalmente, por meio de cobranças por metas e prazos, pelo incentivo à competitividade e pelo controle dos ambientes virtuais de aprendizagem. Espera-se que a discussão aqui levantada, além de tornar-se registro histórico de um período de mudanças drásticas por conta do ensino remoto emergencial, possa auxiliar professores e leitores a perceberem a influência do sistema neoliberal na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias políticas; Precarização do trabalho docente; Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

With the arrival of the pandemic in Brazil, at the beginning of 2020, caused by Covid-19, many transformations occurred in the teaching process. This work presents autobiographical narratives from four teachers from different stages of basic education with the aim of describing teaching experiences during the pandemic, observed through the manifestation of managerialism and performativity tools. To do so, its theoretical reference is Stephen Ball's ideas about political technologies used in educational reforms. The experiences narrated based on the concepts of this theoretical framework reveal the teachers' perception of the occurrence of managerialism and performativity tools in the educational environment. They manifest themselves mainly through demands for goals and deadlines, by encouraging competitiveness and by controlling virtual learning environments. It is hoped that the discussion raised here, in addition to becoming a historical record of a period of drastic changes due to emergency remote teaching, can help teachers and readers to understand the influence of the neoliberal system on education.

KEYWORDS: *Political technologies; Precariousness of teaching work; Autobiographical narratives.*

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcante para toda a população mundial por conta da pandemia causada pela Covid-19. A doença que se iniciou na China em dezembro de 2019, culminou em legislações com medidas protetivas à população brasileira para enfrentamento à doença desde fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). Tais medidas de isolamento implementadas, de modo urgente resultaram, ainda, na implantação do ensino remoto emergencial que fizeram as escolas repensarem suas estruturas curriculares e os seus métodos de ensino.

O ensino remoto, as aulas *online* e, posteriormente, o ensino híbrido, despontaram como estratégias possíveis para dar continuidade ao processo de ensino. Tratavam-se de ferramentas pouco exploradas pela grande maioria dos professores brasileiros e que, de repente, tornaram-se essenciais para a realização das aulas. Nóvoa (2022, p. 25) destaca que “de repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho [...]”. A grande maioria das pessoas teve que adaptar suas atividades laborais para o ambiente doméstico, ao menos no período de isolamento social. E esta ação modificou grandemente o dia a dia dos professores. Em um curto prazo, os profissionais da educação tiveram, entre outras coisas, que criar um espaço para o trabalho em suas casas, organizar atividades síncronas e assíncronas, adaptar-se ao uso de tecnologias digitais de comunicação (PONTES e ROSTAS, 2020) e perderam a privacidade de seus números de telefone para manter contato com os estudantes ou seus pais por meio de aplicativos de mensagens.

Este novo cenário educacional provocou mudanças abruptas na prática docente. Os professores se viram obrigados a buscar novas práticas pedagógicas, uma vez que aulas *online* não se tratam de uma simples adaptação do local de realização - de aulas presenciais para a forma remota (BACICH, 2020).

Este trabalho apresenta narrativas autobiográficas de quatro professoras de diferentes etapas da educação básica com o intuito de demonstrar experiências docentes vivenciadas durante a pandemia. As narrativas autobiográficas estão no campo da história oral, envolvendo estudos entre memória e história. Segundo Saveli (2006, p. 95), “essa tendência do escrever-

se tem lugar na historiografia e representa esforços individuais no sentido de construir uma versão longitudinal do si-mesmo”.

Todas as professoras, autoras desse texto e responsáveis pelas narrativas autobiográficas, são mestrandas de um Programa de Pós-Graduação em Educação e a escrita das narrativas seu deu em um processo autoreflexivo, tendo como pano de fundo o embasamento teórico do sociólogo britânico Stephen Ball, principalmente em duas tecnologias políticas das reformas educacionais: o gerencialismo e a performatividade.

Ball (2002, p. 4) explica que “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores e para mudar o que significa ser professor”. Alerta ainda, que essa reforma não muda apenas o que fazemos, “mas procura mudar o que somos e o que poderíamos vir a ser” (BALL, 2005, p. 546).

Além disso, estas tecnologias são fomentadoras do currículo neoliberal e estimulam a inserção de princípios empresariais na educação, alterando desde a formulação de políticas públicas educacionais até o fazer pedagógico desenvolvido nas salas de aulas (BALL, 2014). Enquanto o gerencialismo diz respeito à cultura de responsabilizar o trabalhador pelo seu desempenho e influenciar seus valores e competências socioemocionais em prol de um suposto pertencimento e bem estar institucional; a performatividade se relaciona ao alcance de metas de produtividade “como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (BALL, 2005, p. 544).

Nóvoa (2001 *apud* FAGUNDES, 2016, p. 292) destaca que o professor pesquisador, assim como o professor reflexivo, é aquele “que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise”. Desse modo, a escrita das narrativas aqui descritas se deu a partir das memórias das atividades pedagógicas de cada professora iluminadas pelos estudos, em grupo, de textos de Stephen Ball, que explicitam a influência do sistema neoliberal na educação do século XXI.

A relevância desse trabalho manifesta-se por registrar situações vivenciadas por profissionais da educação pública em Mato Grosso, em contexto pandêmico (2020-2021) e por apresentar a discussão da realidade vivenciada por tantos professores brasileiros quanto às suas condições de trabalho e cumprimento de demandas indicadas pelo Estado ou pela rede privada de educação neste período em questão. A discussão aqui levantada visa despertar ou ampliar a consciência das pessoas ao apresentar narrativas sobre a realidade profissional docente sob influência da ação mercadológica na educação.

DEMONSTRAÇÕES DE PERFORMATIVIDADE E O GERENCIALISMO EM EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA

A seguir são apresentadas quatro narrativas autobiográficas de professoras, mestrandas em Educação, que atuam na educação pública em Mato Grosso, especificamente: três em Rondonópolis e uma em Juscimeira. Os dois municípios localizam-se na região sudeste do estado.

A construção das narrativas ocorreu em meio a um grupo de estudos sobre textos de Stephen Ball (2002, 2005, 2014), entre os meses de maio e julho de 2022. Os conceitos do sociólogo britânico foram utilizados para que as professoras (autoras deste trabalho) localizassem situações vivenciadas durante sua atuação no ensino remoto e, posteriormente, no ensino híbrido. Desse modo, cada narrativa, que ganha nomenclatura de letras gregas,

apresenta dados da realidade docente em contexto pandêmico (2020-2021), articulados com os fundamentos teóricos (conceitos) propostos por Ball sobre tecnologias políticas da reforma educacional a fim de explicitar como a precarização do trabalho docente se tornou ainda maior neste período tão conturbado para toda humanidade, que diante de milhares de mortes tentava manter a normalidade do funcionamento das aulas no Brasil.

Narrativa 1: O olhar de uma professora atuante nos anos iniciais do ensino fundamental

Nos anos de 2020 e 2021, eu, professora Alfa, atuei como professora da unidocência nos anos iniciais do ensino fundamental em duas unidades de ensino da rede pública, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual, com carga horária de trabalho de 60 horas semanais. Relato, neste texto, a experiência de ter passado pelas agruras da pandemia e como foi o processo de ensino na rede estadual nesse contexto.

Inicialmente, as aulas aconteceram de forma remota, com a entrega de apostilas e com a criação de grupos de *WhatsApp*®. Esta ferramenta de comunicação procurou ser um canal de interlocução entre escola, famílias e estudantes, também no sentido de oferecer suporte pedagógico de forma remota. Posteriormente, as aulas passaram a ser *online*, por meio das plataformas de videoconferência, *Teams*® e/ou *Google Meet*®. Entretanto, ainda havia a produção de apostilas, que eram entregues, mensalmente, para os alunos que não tinham acesso às aulas *online*.

O nosso trabalho era regido por orientativos pedagógicos que tratavam da organização de todo processo de ensino, sendo estes documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação. Primeiramente, o trabalho se deu com a produção de materiais didáticos (apostilas), e, para isso, recebemos um guia orientativo específico para a produção deste material, explicitando desde a maneira como deveríamos propor o conteúdo escolar até a formatação exigida ao documento, o qual deveria seguir rigorosamente um padrão determinado. Ball (2005, p. 558) descreve, em seus estudos, que o “pós-profissional” é concebido simplesmente como aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade.

Do meu ponto de vista, um dos desafios na produção dos materiais didáticos (apostilas), foi conseguir adaptar o conteúdo escolar a esse novo recurso de ensino. Muitas questões se faziam constantes: Como contemplar, por meio de um material impresso, as inúmeras aprendizagens que são direito dos estudantes? Como pensar atividades possíveis de serem compreendidas pelos estudantes que, frequentemente, realizavam sozinhos as atividades ou, por vezes, sendo acompanhados e auxiliados no desenvolvimento dessas atividades por seus familiares, como garantir a aprendizagem desses estudantes em tais condições?

Enfim, eram muitas as indagações que eu me fazia ao iniciar a produção de cada material didático, refletindo, ainda, sobre minha prática docente e minha identidade profissional. Ball (2005, p. 316) pontua que “a formação da identidade profissional dos professores na prática está passando por intensas transformações”. Para o autor, o profissionalismo se caracteriza pela dialogicidade, ou seja, na relação específica entre o profissional e seu trabalho, uma relação de compromisso, que está situada nos diálogos comunitário e interno.

Como já citado, as aulas aconteceram de forma *online* por meio de plataformas de videoconferência. Sendo assim, foi realizada uma formação para os professores com o objetivo de orientá-los sobre a utilização das mesmas. Essa formação também ocorreu de modo *online*, e era possível perceber, conforme os relatos dos professores, como o uso das tecnologias digitais era –

e ainda é – um fator desafiador para nossa profissão, pois envolve desde uma formação adequada para o uso dos recursos tecnológicos e até mesmo a falta do próprio recurso.

O ensino remoto trouxe muitos desafios, exigindo um professor que dominasse múltiplos saberes, sobretudo, o conhecimento e uso das Tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação (TDIC). No primeiro ano da pandemia (2020), tivemos que utilizar nossos próprios recursos tecnológicos e *internet* para podermos garantir a continuidade do ensino. Organizamos, em nossas casas, um ambiente para que fosse possível realizar as aulas *online*, até mesmo improvisamos espaços e equipamentos para gravação de videoaulas, quando se fazia necessário. É importante ressaltar que, nesse período, muitos professores não contavam com recursos tecnológicos e uma *internet* de qualidade, sendo necessário, muitas vezes, ir até a escola para realizar seu trabalho, muito embora também na escola fossem precários os recursos tecnológicos disponibilizados aos professores.

Somente no ano de 2021, por meio de um programa do governo do Estado de Mato Grosso, houve um investimento nesse aspecto, disponibilizando recursos para que os professores pudessem adquirir um *notebook* e contratar um serviço mensal de *internet*.

As aulas *online* aconteciam concomitantemente à produção de materiais didáticos, pois nem todos os estudantes tinham condições de acesso às aulas. Porque não dispunham dos recursos tecnológicos necessários e/ou *internet* e, eventualmente, por falta de alguém que os acompanhasse, já que se tratava de estudantes com idade entre oito e dez anos, faixa etária das crianças das turmas em que eu atuava. Além disso, também havia a necessidade de atendimento aos estudantes por meio do aplicativo *WhatsApp*®, no intuito de sanar as dúvidas e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades, muitas vezes, fora do dia e horário de nosso trabalho.

A unidade escolar solicitava aos professores, regularmente, a busca ativa dos estudantes que não participavam/assistiam as aulas e também não retiravam e/ou devolviam os materiais didáticos. Havia um controle diário de presença dos estudantes, realizado pela equipe de gestão da escola, na própria plataforma que oportunizava as aulas *online*. Além disso, o controle de acesso às aulas e da retirada e devolução dos materiais didáticos era postado regularmente no grupo da escola, revelando como estava a participação dos estudantes de cada turma. Era perceptível a comparação entre as turmas, sobretudo porque algumas delas recebiam destaque por terem mais estudantes acessando as aulas *online*. Todavia, é preciso considerar que o fato de os alunos não conseguirem acessar as aulas é algo que não depende somente do professor, visto estar relacionado a outros fatores, como já mencionado anteriormente.

Ao relembrar destas situações remeto-as ao conceito de performatividade definida por Ball (2005):

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (p. 543, grifos do autor).

Ademais, a performatividade determina novos valores, nova identidade e novas formas de interação. Professores passam a ser produtores de sucesso (ou fracasso), são empresários da educação e administradores do conhecimento (BRITO e CARMO, 2021).

Conforme Ball (2005), outro aspecto que está ligado à performatividade é o gerencialismo, que representa uma nova forma de poder inserida no setor público, que cria uma cultura empresarial competitiva. A forma de mercado no setor público institui um ambiente propício para consumidores e produtores, marcada por critérios de competição, meritocracia e individualismo.

Diante do exposto, é possível perceber que a performatividade e o gerencialismo, como tecnologias políticas da reforma educacional, estão cada vez mais presentes nas escolas e se intensificaram, principalmente, durante o ensino remoto, ficando evidente que o contexto pandêmico provocou transformações significativas à constituição da identidade profissional docente. Sendo assim, as tecnologias políticas da reforma educacional acentuaram um clima de competição entre os profissionais da educação, com o propósito de transformá-los em produtores de sucesso ou fracasso. Ademais, o intuito dessas tecnologias é tornar os professores empresários da educação e/ou apenas meros administradores do conhecimento, uma vez que se perde o caráter reflexivo dos processos de ensino.

Narrativa 2: O olhar de uma professora atuante na educação infantil

Nesse texto, eu, professora Gama, apresento minhas memórias das experiências vivenciadas como pedagoga regente de turma na etapa da Educação Infantil no ano de 2021, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Rondonópolis/MT. A reflexão proposta se justifica pelas significativas mudanças que foram feitas no Brasil e no mundo em decorrência da pandemia de Covid-19, mudanças estas que afetaram diretamente o fazer docente em todos os níveis de educação.

Tendo este relato o foco na etapa da Educação Infantil, início a discussão apresentando o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) que define a educação infantil com a "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Tendo em vista esta definição o grande desafio enfrentado pelos educadores brasileiros foi o de garantir que as crianças de nosso país, mesmo em tempos de pandemia, tivessem seus direitos à educação garantidos e respeitados.

Estando lotada em uma turma de 2º agrupamento de uma UMEI, iniciei o ano letivo de 2021 já na modalidade de Ensino Remoto Emergencial que de acordo com Hodges *et al.* (2020) consiste em:

[...] uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuisse (n.p.).

Cabe destacar que este "modo de ensino alternativo" apresentado por Hodges *et al.* (2020) se difere da modalidade de Educação a Distância (EAD) tendo em vista as especificidades desta modalidade como seu planejamento e organização, seu desenvolvimento e acompanhamento, bem como as habilidades de autonomia e autogestão serem desenvolvidas e exercitadas pelos estudantes durante todo o processo.

O ensino remoto emergencial no município de Rondonópolis/MT se deu pela execução do "Programa de atividades para além da escola" implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O programa em questão foi divulgado no dia 26 do mês de maio do ano de 2020 no Diário Oficial de Rondonópolis, teve como proposta a continuidade das atividades

escolares por meio da criação de kits pedagógicos construídos individualmente por cada escola e entregue quinzenalmente aos respectivos responsáveis dos estudantes para realização domiciliar. Desta forma tivemos professores atuando na construção dos kits pedagógicos e também no acompanhamento da realização das atividades propostas nesses kits (RONDONÓPOLIS e SEMED, 2020).

Para a etapa da Educação Infantil, a proposta realizada foi o envio dos kits e o retorno das interações propostas por meio de fotos e vídeos das crianças, não sendo cobrado o retorno por parte dos pais dos materiais enviados de forma física. Com o prolongamento do período pandêmico o projeto se estendeu até o ano de 2021.

Compreendendo que as aprendizagens na etapa da Educação Infantil ocorrem por meio das interações e brincadeiras, foi proposto em minha unidade de lotação que para cada kit pedagógico fosse criada 5 propostas de atividades para cada criança, a serem confeccionadas pelos professores da turma. No meu caso, planejei e confeccionei 200 atividades pedagógicas quinzenalmente e para além disso realizava a criação de material pedagógico audiovisual para as explicações das atividades e para as interações lúdicas necessárias para esta etapa de ensino, fazendo grande utilização das TDIC.

Considerando a quantidade de materiais a serem produzidos e compreendendo que minha carga horária de 26 horas semanais não seria suficiente para tal empreitada, muitas vezes trabalhava em casa para alcançar a meta estipulada de produção. Deixo claro que a gestão da unidade não incentivava esta prática, porém caso eu cumprisse apenas minha carga horária de trabalho e não conseguisse cumprir a meta de produção poderia ser culpabilizada, pela gestão e por mim mesma, por estar ferindo o direito das crianças ao acesso à educação. Este parágrafo vai ao encontro da definição de performatividade desenvolvida por Ball (2014), o autor indica que a performatividade:

[...] convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos [...], a performatividade é aplicada por medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos os organizar em nosso trabalho (p. 66).

Conforme apresenta o autor, a performatividade promove distorções que colocam o sujeito enquanto único responsável pelo sucesso ou falha e assim retirando a responsabilidade das instituições. Por vezes meu aparelho de celular pessoal ficava abarrotado com as devolutivas das atividades que vinham em qualquer hora do dia ou da noite, mesmo tendo sido orientado que cada professor atenderia virtualmente apenas em seu período de lotação, que no meu caso era no período matutino, me sentia condicionada a responder as mensagens, pois temia que ao não responder os pais de imediato, pudesse desestimulá-los a dar as devolutivas das atividades das crianças. Percebo que para além das instituições, a performatividade estava em mim, eu desejava cumprir meu trabalho da melhor forma possível, e estava disposta a trabalhar cada vez mais para isso, "a performatividade 'funciona' mais poderosamente quando está dentro de nossa cabeça e de nossa alma" (BALL, 2014, p. 66, grifo do autor).

Uma grande dificuldade que constatei em meu grupo de trabalho da época foi na utilização do aparelho de celular e computador para a comunicação profissional e para produção dos vídeos. Percebi que não houve formação promovida pela SEMED ou pela gestão

da unidade para tal dificuldade, mas havia grande exigência na produção mecânica e em massa dos materiais pedagógicos físicos e na criação de conteúdo virtual.

A performatividade “opera dentro de um arcabouço de julgamento em que a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinado por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade” (BALL, 2014, p. 66, grifos do autor). Refletindo acerca da conduta da gestão da unidade, lembro-me de perceber a diretora e coordenadora constantemente cobradas pela SEMED por resultados, amostras das produções confeccionadas pelos professores e pelos dados quantitativos sobre as retiradas dos kits pedagógicos e devolutivas que comprovavam o trabalho desenvolvido. As gestoras acabavam por repassar esta cobrança para os professores e quando as devolutivas não vinham por parte das famílias, estes eram culpabilizados por não conseguirem este retorno.

Refletir, mesmo que brevemente, sobre o trabalho docente em tempos de pandemia e na modalidade de ensino remoto emergencial, evidencia aspectos para além de minha experiência enquanto indivíduo. Por meio das reflexões aqui propostas, eu, professora Gama, visualizo por uma faceta específica as decisões tomadas pelo município de Rondonópolis, pela SEMED e pela gestão da unidade em que trabalhei. Compreendo que há um projeto em curso, um projeto que almeja aproximar cada vez mais a educação às lógicas comerciais e empresariais provenientes do sistema capitalista.

Relato 3: O olhar de uma professora atuante nos anos finais do ensino fundamental

Em razão da pandemia da Covid-19, as aulas ficaram suspensas na Rede Pública Estadual de Mato Grosso entre março e julho de 2020. Em 3 de agosto de 2020 as atividades pedagógicas foram retomadas de forma não presencial, tanto por meio das TDIC para os alunos que tinham acesso à *internet*, quanto pela adoção de material didático impresso para aqueles que não tinham acesso. Em 3 de agosto de 2021 as aulas retornaram, nesse período a Secretaria de Estado da Educação denominou de ensino híbrido, com 50% dos estudantes nas salas de aula e 50% no ensino remoto (através de atividades dirigidas), alternando as semanas entre os dois grupos. O retorno ao ensino totalmente presencial só aconteceu em 18 de outubro de 2021, ficando o ensino remoto apenas aos estudantes com comorbidades.

O retorno às aulas não presenciais foi marcado por inúmeras dúvidas e incertezas. Como seria esse ensino remoto? Os estudantes teriam condições de acessar a *internet*? O governo iria disponibilizar recursos financeiros e tecnológicos para estudantes e professores? Haveria formação para o ensino remoto? Teríamos que utilizar canais de comunicação pessoais como o *WhatsApp*? Teríamos liberdade para exercer nosso trabalho? Sofreríamos algum tipo de controle? A carga horária de trabalho seria respeitada?

Durante todo o regime de ensino remoto emergencial, eu, professora Delta, ministrei aulas de Ciências para o ensino fundamental (anos finais) em uma escola da rede estadual localizada na periferia da cidade de Rondonópolis/MT. Nesta escola, mesmo com a maioria dos docentes terem sido resistentes, por receio da sobrecarga de trabalho, cada professor acabou ficando responsável por uma turma para a realização de busca ativa através de mensagens ou ligações, também montar um grupo no *WhatsApp* com os responsáveis e quando necessário com os próprios estudantes para dar os devidos encaminhamentos no período letivo. A partir deste momento, mesmo com os grupos de *WhatsApp* fechados fora do horário de trabalho, foi como se os professores tivessem durante todo o tempo disponíveis, pois mensagens eram enviadas a qualquer momento do dia ou da noite.

Já não bastasse todo o trabalho exaustivo envolvido naquele período tão conturbado de retorno às atividades pedagógicas de forma remota, foi solicitado que os professores fizessem

um portfólio virtual com uma série de itens para registro de atividades realizadas. De forma que, como descrito no orientativo para confecção desse portfólio, fosse resguardado tanto a carga horária de estudo dos alunos quanto de trabalho dos professores. Os registros no sistema de gestão tradicional da educação pública estadual deveriam, entretanto, continuar acontecendo. Diante do excesso de demandas que extrapola o horário de trabalho e essa regulação do trabalho docente, Ball (2005) aponta que a categoria de performatividade tem como princípio a mensuração do desempenho e produtividade e está impregnada na cultura das sociedades contemporâneas. Diz ainda, que a performatividade na educação se instala por meio de um anseio gerencialista de controle de resultados.

Todas as plataformas utilizadas no estado de Mato Grosso para o ensino remoto *online* foram de empresas multinacionais privadas. Em 2020 utilizou-se o *Microsoft Teams®* e, em 2021, o *G Suite for Education do Google®*, com capacitações breves para uso das plataformas. Em relação ao ensino híbrido (implementado de agosto a outubro de 2021), foi fornecida uma formação através da Trilha Formativa Ensino Híbrido do Instituto Singularidades, segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) sem “custos” para o estado. Essas, de acordo com Ball (2014), são as novas filantropias, as soluções de mercado que interferem na esfera pública tornando a educação um produto mercadológico.

A realidade brasileira demonstrada pelos 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, que não tem acesso à *internet* em casa¹ foi refletida na escola em que atuei, na qual a maioria dos estudantes não participaram das aulas remotas síncronas por não possuírem aparelhos para conexão ou conectividade, ficando restritos ao material didático impresso. Outros, mesmo sendo realizada a busca ativa, acabaram não participando de nenhuma atividade pedagógica durante o ensino remoto. Os pouquíssimos estudantes que participavam das aulas *online* tinham dificuldades de manter a frequência, pois nem sempre tinham *internet* ou aparelho disponível.

Durante o ano de 2020 o material didático fornecido para os alunos sem conexão era elaborado pela Secretaria de Educação e disponibilizado às escolas para realizarem a impressão e posterior entrega aos pais. Essas atividades impressas deveriam ser devolvidas para avaliação, no entanto, muitas vezes retornavam incompletas e até mesmo sem serem desenvolvidas, situação que pode ser explicada pelo fato de que a comunidade estudantil da escola possuir pais e responsáveis em sua maioria trabalhadores que têm pouco tempo para auxiliar os filhos e também boa parte apresenta poucos anos de escolaridade. Pode-se observar que em comunidades vulneráveis, a falta do professor acentua ainda mais as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no ensino remoto. Em 2021, o estado adotou o sistema de apostilamento, material único para todas as disciplinas, que pela inviabilidade de devolução, os alunos deveriam enviar fotos das atividades por *e-mail* ou *WhatsApp®* para fins de avaliação, o que de fato pouco ocorreu, mesmo diante das inúmeras orientações presenciais e *online* direcionadas pela gestão da escola e pelos professores.

O ensino remoto emergencial como medida de contenção da pandemia de Covid-19, evidenciou a desigualdade e a exclusão digital em que vivem milhões de estudantes brasileiros. O governo do estado, mesmo sabendo deste cenário, não destinou recursos para os estudantes terem acesso à *internet*, apenas os professores depois de um ano de pandemia receberam recursos para compra de *notebooks* e acesso à *internet*. A Secretaria de Educação, simplesmente deixou toda a responsabilidade de evitar a evasão dos estudantes a cargo de cada escola e em especial dos professores, como se essa obrigação fosse inteiramente nossa.

¹ Levantamento realizado na pesquisa TIC *Kids Online* Brasil (CGI.br, 2020).

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós (BALL, 2005, p. 549).

Em 2021, através do orientativo pedagógico 001/2021 de 29 de janeiro de 2021, a SEDUC trouxe orientações para um plantão tira-dúvidas, um momento para atendimento presencial de grupos diários de cinco estudantes com o intuito de favorecer as aprendizagens. A questão é que o plantão acontecia num período em que a vacinação estava em seu início, ou seja, ninguém estava vacinado, colocando em risco estudantes, professores e suas respectivas famílias. A performatividade no cumprimento de metas de aprendizagem, mais uma vez se sobrepõe ao direito à proteção da saúde do professor e dos educandos.

Relato 4: O olhar de uma professora atuante na coordenação pedagógica durante a pandemia

No ano de 2020, eu, professora Zeta, fui atribuída como coordenadora pedagógica em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Juscimeira/MT. A notícia do retorno das aulas foi informada pelo governador do Estado por meio de redes sociais, jornais e telejornais. Logo após o pronunciamento do governante, a SEDUC/MT convocou os diretores e coordenadores pedagógicos a retornarem às atividades a fim de preparar o novo espaço de trabalho, que já não era mais o físico, e sim, virtual. Dessa forma, foi proposto um cronograma de reuniões, *lives*, *web* conferências de forma excessiva.

Naquele momento não era mais possível cumprir com a agenda proposta, uma vez que a carga horária do coordenador pedagógico, de 40 horas semanais, ampliou-se para dedicação exclusiva devido as atividades de trabalho terem adentrado as casas dos profissionais de educação sem restrição de horários ou dias de semana. Os aspectos que visam a performatividade tornaram-se mais visíveis uma vez que foi cobrado os “desempenhos de sujeitos individuais” e das instituições escolares (BALL, 2005).

Inicialmente foi informado pela SEDUC/MT que o ensino remoto seria pela plataforma *Teams®* e muitos professores não estavam adaptados a utilizar as TIDC. Para eles, tratava-se de uma prática incompreensível que causava insegurança, desconforto e estresse.

Ainda nesse contexto, outro meio de comunicação bastante utilizado pelos professores, estudantes e coordenadores pedagógicos foi o aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp®*. Este aplicativo possibilitou o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos, além de chamadas de voz e de vídeo. Esse meio de comunicação era o mais acessível pelos estudantes, professores e famílias.

Além disso, os professores ficaram incumbidos de elaborar as apostilas para os estudantes que não conseguiram acessar as aulas no sistema remoto por questões financeiras. Todas as ações desenvolvidas pelos professores necessitavam da elaboração de relatórios e os coordenadores pedagógicos enviavam mensalmente um documento com as informações relativas aos resultados da unidade escolar.

No entanto, o fazer pedagógico na pandemia tornou-se cada vez mais “remodelada para responder às novas demandas externas” (BALL, 2005, p. 548). E o ofício dos professores foram “pensados” e caracterizados de novas maneiras, cada vez mais como técnicos em pedagogia que visava cumprir com resultados dando forma a performatividade (BALL, 2005).

Nesse tocante, “os desempenhos dos professores eram medidos por meio de parâmetros de produtividade ou de resultado, que, quando atingiam valor elevado serviam como demonstrações de qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p. 543). Assim, os coordenadores também cumpriam com relatórios que necessitavam das informações referentes ao processo de ensino e aprendizagem de modo a ranquear o trabalho docente.

A performatividade foi “alcançada mediante a construção e publicação das informações e dos indicadores” (BALL, 2005, p. 544), além de outras práticas criadas para julgar e comparar os profissionais em termos de resultados. Contudo, conforme este autor ressalta, a preocupação exagerada dos gestores e/ou dos trabalhadores da educação sobre performatividade transforma aquilo que estamos fazendo, mas também muda aquilo que somos. Por isso, somente agora, com o fim da pandemia, em 2023, será possível avaliar com mais clareza sobre as consequências à identidade docente por conta do contexto pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas autobiográficas aqui relatadas sobre atividades docentes na região sudeste de Mato Grosso, durante o período de pandemia (2020-2021), demonstram a pressão sentida pelos professores. Houve cobranças pelo alcance de prazos e metas, a obrigatoriedade de aprender a dominar rapidamente as TDIC, a responsabilização pelo número de alunos alcançados durante o ensino remoto e sobrecarga de trabalho, pois além de planejar as aulas em sistema de ensino totalmente diferente do habitual, foi preciso acompanhar os estudantes após tais aulas.

Possivelmente as situações relatadas são semelhantes às de muitos professores brasileiros durante este período. No entanto, privados dos momentos de práxis pedagógica, reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas, por conta da sobrecarga de trabalho, muitos professores não se atentaram para a precarização de seu trabalho ou pelas situações de gerencialismo e performatividade, como destacado pelas professoras-autoras.

A performatividade e o gerencialismo estão ganhando cada vez mais espaço no campo educacional. Assim, o que não pode ser mensurado vai perdendo espaço. Isto acaba por incitar os profissionais da educação a uma disputa, sempre com o objetivo de alcançar o sucesso, onde o individualismo ganha força. Torna-se “evidente o desmonte das condições de trabalho devido à falta de planejamento, diálogo e um projeto que considere as especificidades de cada professor que atua em realidades muito diversificadas” (MARQUES, 2021, p. 69).

Ao fim da fase mais trágica da pandemia de Covid-19, no ano de 2022, começamos a vislumbrar e compreender os impactos da pandemia na ação docente. Se os impactos nos processos educacionais já transpareciam no decorrer do contexto pandêmico, em que se reafirmou o abismo entre classes sociais pelo acesso à *internet* (COUTO, COUTO e CRUZ, 2020), entre outras coisas; os impactos na ação docente são demonstrados pela rotinização do trabalho, falta da práxis pedagógica e superexploração no papel do professor.

Esperamos que, a partir do retorno presencial, as atividades docentes possam retomar à sua carga de trabalho normal e momentos de diálogo e reflexões coletivas aconteçam para esclarecer/ampliar a consciência destes profissionais sobre a atuação do sistema neoliberal na educação. Pois é ele que tem incentivado o individualismo e competição entre os pares em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. **Inovação na educação**, 2020. Disponível em: <<https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, v. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Epub 13 Mar 2006. ISSN 1980-5314. Acesso em: 09 jul. 2022.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 1ª ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela; CARMO, Maria Virgínia Freire dos Santos. Enquanto o "o novo normal não vem": a performatividade na educação básica. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 826-844, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11517>. Acesso em: 26 jul. 2022.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019. São Paulo: CGI.br, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 281-298, 2016.

HODGES, Charles B. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação do trabalho docente frente à virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. In: MENDES, Simone R. Batista;

SENHORAS, Elói Martins (orgs). **Educação e pandemia**: ensaios temáticos. Boa Vista: IOLE, 2022, p. 65-82.

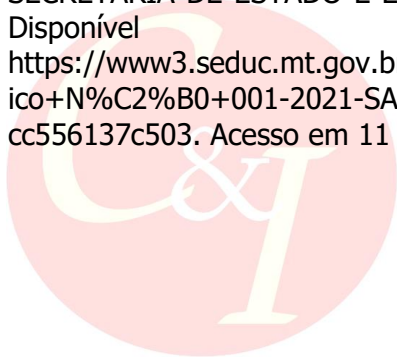
NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores** - proteger, transformar, valorizar. Salvador: BA. SEC/IAT, 2022.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

RONDONÓPOLIS, SEMED. ORIENTATIVO Nº. 001/2020/SEMED no **Diário Oficial Eletrônico** (Diorondon-e) nº 4.705, de 26 de maio de 2020, 2020. Disponível em: <<http://www.rondonopolis.mt.gov.br/media/docs/edicoes/2020/May/d2a1d070-203c-4761-8aa6-cd29d006b1cc.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 01, p. 94-105, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO, SEDUC. ORIENTATIVO Nº 001/2021/SAGE/SEDUC. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16431976/Orientativo+Pedag%C3%B3gico+N%C2%B0+001-2021-SAGE-SEDUC+_rotated.pdf/83ff2512-077b-96b9-3fe1-cc556137c503. Acesso em 11 ago. 2022.



Revista
Ciências & Ideias