



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Soares Leite, Miriam

Performatividade: inscrições, contextos, disseminações

Práxis Educativa (Brasil), vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 141-165

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430148008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Performatividade: inscrições, contextos, disseminações

Performativity: enrollments, contexts, dissemination

Performatividad: inscripciones, contextos, diseminaciones

Miriam Soares Leite*

Resumo: A expressão *performatividade* e suas flexões têm nomeado noções diversas na pesquisa em Educação. Partindo das significações propostas por Stephen Ball, na discussão das políticas educacionais da contemporaneidade, mas também interessadas nas teorizações de Jacques Derrida e Judith Butler, que se valem desses mesmos termos para pensar os processos sociais de significação e identificação, seguimos traços da disseminação da palavra *performatividade* e suas correlatas, chegando a inscrições em textos da Antropologia, das Artes, da Ciência Política, da Linguística, Filosofia e da Física. Investigamos também o campo acadêmico-educacional, recorrendo a periódicos da área publicados nos últimos cinco anos, para discutir os sentidos atribuídos nesse contexto aos termos em foco. Neste artigo, apresentamos a síntese desse estudo, destacando afirmações, apagamentos e efeitos de verdade que se podem construir com tais enunciações nos textos da pesquisa sobre Educação, com destaque para a abordagem das políticas educacionais da atualidade.

Palavras-chave: Performatividade. Políticas educacionais. Iterabilidade.

Abstract: The term *performativity* and its inflexions have been applied to several concepts in the field of educational research. In this study, we trace the dissemination of the word *performativity* and its correlates, starting from the meanings attributed to the term by Stephen Ball, in his analysis of contemporary educational policies, but also using the theories of Jacques Derrida and Judith Butler, who used these terms to refer to social processes of signification and identification, and also references made to the term in studies of Anthropology, Arts, Political Science, Linguistics, Philosophy and Physics. On top of that, we researched studies in the field of academic education, examining articles from journals and other periodicals published over the last five years, in order to discuss the various meanings attributed to the term within the educational field. We present, in this paper, a synthesis of our investigations, highlighting the affirmations, negations and truth effects that can be construed from the use of these terms in educational research, in particular when approaching current educational policies.

Keywords: Performativity. Educational policies. Iterability.

* Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: <miriamsleite@yahoo.com.br>

Resumen: La expresión *performatividad* y sus flexiones han nombrado varias nociones en la investigación en Educación. Partiendo de las significaciones propuestas por Stephen Ball, en la discusión de las políticas educacionales en la contemporaneidad, sino también interesadas en las teorizaciones de Jacques Derrida y Judith Butler, que usan esos mismos términos para pensar los procesos sociales de significación e identificación, seguimos las huellas de la diseminación de la palabra *performatividad* y sus correlatas hasta inscripciones en textos de la Antropología, de las Artes, de la Ciencia Política, la Lingüística, Filosofía y la Física. Hemos investigado además el campo académico-educacional utilizando publicaciones periódicas de la dicha area en los últimos cinco años, para el debate de los sentidos atribuidos a los términos en foco en este contexto. En el artículo presentamos la síntesis del estudio, destacando afirmaciones, supresiones y efectos de verdad, que se pueden construir dichas enunciaciones en los textos de la investigación en Educación, poniendo de relieve el abordaje de las políticas educacionales de la actualidad.

Palabras clave: Performatividad. Políticas educacionales. Iterabilidad.

Performatividade: inscrições, contextos, disseminações

Chegamos à terceira década de convivência, no país, com avaliações de desempenho escolar padronizadas e aplicadas em larga escala, que resultam em índices de qualidade educacional e *rankings* de instituições escolares – manifestações mais visíveis de um modo de conceber a educação formal, que, apesar das muitas e diversas críticas recebidas, não parece estar perdendo fôlego, pelo contrário.

Em pesquisa que incluiu estudo etnográfico em escola da rede municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2011, foi possível constatar a força dessas políticas, explícita, entre outros aspectos, pelo impedimento de continuidade e divulgação da etnografia realizada¹. Preocupadas com o direito à diferença e à igualdade nos processos de escolarização daqueles que temos chamado de “jovens mais jovens”², nesse contexto de constrangimento da pesquisa

¹ Embora tivéssemos parecer positivo do Comitê de Ética da UERJ e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, bem como autorização formal da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro para a realização da pesquisa, fomos impedidas de prosseguir com nossos estudos, sob a alegação de que nossa observação envolveria instituição parceira da Secretaria – Fundação Roberto Marinho, no Projeto Autonomia Carioca – para o que não teríamos permissão. A pesquisa intitulava-se “A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação” e contava com financiamento da FAPERJ.

² Temos priorizado a pesquisa sobre a inserção escolar do estudante localizado nas últimas séries do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio. Entendemos que esse momento da escolarização traz questões específicas que justificam nosso foco de estudo. Preferimos as expressões “jovens mais jovens ou jovens adolescentes”, por entendermos que a expressão “adolescente” traz marcas significativas de abordagens essencialistas e biologizantes, das quais queremos explicitar distância.

acadêmica, desenvolvemos novo projeto, insistindo na problematização das políticas educacionais contemporâneas, que nos pareciam jogar contrariamente à promoção de tais direitos (LEITE, 2011a).

Embora sensíveis às já consolidadas críticas às pretensões explicativas totalizantes das metanarrativas, buscamos nomear esse vetor político que, apesar de sua heterogeneidade constitutiva e do óbvio insucesso das tentativas de controle pleno dos múltiplos e instáveis aspectos que fazem o dia a dia da educação formal, tem resultado em eixo de pressão significativa sobre a escola contemporânea. Interessadas na perspectiva não estadocêntrica anunciada nas teorizações do sociólogo britânico Stephen Ball acerca das políticas públicas atuais, chegamos à noção de *performatividade*, proposta pelo autor para, somada às práticas do gerencialismo, caracterizar as políticas educacionais que pretendíamos estudar:

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Entretanto, ainda na escrita do projeto³, a opção pelo termo *performatividade* se mostrou problemática. Nossos estudos evidenciavam mais e mais as potencialidades da noção de “performativo”, conforme leitura desconstrutora dos escritos do linguista John Austin desenvolvida por Derrida (1991) e por Butler (1997, 2008), para pensar os processos de identificação e significação que propúnhamos abordar. Não apenas se configurou óbvia ambiguidade terminológica que precisaria ser resolvida, como nos intrigou a aparente distância entre os sentidos que a expressão *performatividade* assume no texto acadêmico.

Neste artigo, apresentamos a síntese do estudo desenvolvido⁴ a respeito da disseminação dos termos *performatividade*, *performativo*, *performático*, *performance*, em campos diversos das ciências humanas e sociais contemporâneas, bem como um mapeamento das discussões sobre as políticas educacionais que esses termos buscam nomear, em pesquisas realizadas no campo da educação do país. No

³ Trata-se da pesquisa “*Performatividade, diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente*”, desenvolvida pelo grupo de estudos sobre “Diferença e desigualdade na educação escolar da juventude-DDEJJ” (financiamento CNPq e FAPERJ).

⁴ Participaram dos levantamentos bibliográficos realizados as mestrandas Carla de Oliveira Romão, Kelsiane A. Oliveira de Mattos Pereira, Verônica de Souza Silva, e as bolsistas de iniciação científica Larissa Ribeiro Ferro de Araujo, Larissa Vitória Rios de Oliveira e Viviane Fonseca Carneiro, a quem agradecemos a colaboração. Agradecemos também à professora Elizabeth Macedo, pela interlocução que tivemos sobre a temática da *performatividade*, no início deste estudo, obviamente sem com isso pretender comprometê-la pelo seu desenvolvimento posterior.

título, já sinalizamos a perspectiva teórica de que nos aproximamos nesse trajeto: inscrições, contextos, disseminação são indícios da influência dos escritos de Derrida, leitura frequente nas nossas pesquisas. Tendo como foco as questões da diferença e da igualdade nos processos de escolarização do jovem adolescente, nossos projetos contam com suas teorizações para a definição de noções basilares como diferença, identidade, linguagem. No presente estudo, nossas buscas e problematizações foram afetadas pela abertura radical que o autor confere às suas reflexões, interessando-nos, em particular, aquelas em que aborda mais diretamente as questões da significação, como nas noções de traço/rastro, contexto e disseminação, a seguir exemplificadas.

Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. [...] Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros. (DERRIDA, 2001, p. 32).

[...] um contexto nunca é absolutamente determinável ou, antes, em que sua determinação nunca está assegurada ou saturada. (DERRIDA, 1991, p. 13).

Não basta instalar a plurivocidade em uma temática para reencontrar o movimento interminável da escritura. Esta não tece apenas vários fios em um único termo, de tal modo que, ao puxar os fios possamos acabar desenrolando todos os “conteúdos”. (DERRIDA, 1972, p. 401⁵).

Não se pretendeu localizar algum tipo de sentido original para os termos *performatividade*, *performativo*, *performatico*, *performance*. Tampouco se buscou mapear todos os matizes resultantes dos diversos esforços de estabilização de sua significação. Menos ainda se esperava eleger uma utilização mais correta. Seguimos as pistas identificadas nos caminhos de nossas leituras e chegamos a contextos diversos pelos quais se disseminavam⁶ os termos que nos intrigavam. Presentes não só na Educação, como também na Antropologia, nas Artes, na Filosofia e na Linguística, problematizamos tais repetições, indagando sobre apagamentos, decisões e efeitos de verdade que se podem construir e/ou deixar de construir nesses textos e contextos. Sabemos que forjamos instantâneos relativamente arbitrários de movimentos de significação mais múltiplos e complexos do que poderíamos organizar em escrita acadêmica, mas entendemos

⁵ Tradução livre.

⁶ Derrida opõe disseminação a polissemia: enquanto polissemia se remete ao reconhecimento dos múltiplos significados que um significante pode assumir, a perspectiva da disseminação enfatiza a impossibilidade de fechamento de sentido: “Todos os momentos da polissemia são, como o termo indica, momentos do sentido” (DERRIDA, 1972, p. 425, tradução livre).

que as interpretações que trazemos dos rastros⁷ que supusemos marcar essas disseminações podem contribuir para a problematização de certas estabilizações textuais/efeitos de realidade que com elas se criam – neste caso, o que, de princípio, havíamos nomeado, com Ball, como *cultura da performatividade*. Concordando com Derrida (1991, p. 207), “levar em conta uma certa estabilidade (por essência sempre provisória e finita), é precisamente não falar de eternidade ou de solidez absoluta, é levar em conta uma historicidade, uma não-naturalidade, ética, política, institucionalidade”.

Inscrições com Lyotard

Conforme mencionado, a enunciação do termo *performatividade* por Stephen Ball foi um dos caminhos de disseminação que motivaram este estudo. A rigor, a identificação precisa de traços nas inscrições da *performatividade*, no contexto de sua textualização por Ball, não seria possível, pelo fechamento de sentido que suporia. No entanto, há, neste caso, menções explícitas que nos interessam explorar: Ball se refere a Lyotard na maior parte dos textos em que trata do tema⁸ (BALL, 2001, 2002, 2006, 2010), sempre se remetendo à publicação do autor que é provavelmente a mais conhecida entre nós, *A condição pós-moderna*.

Interessa a Ball a crítica de Lyotard às formas de legitimação do saber que se afirmam na contemporaneidade. Considerando que, diante das múltiplas e intensas transformações socioculturais que caracterizam a pós-modernidade⁹, generaliza-se a descrença em relação às metanarrativas, tradicionais ou modernas, como nas promessas de progresso e/ou emancipação da humanidade, é a “perda desta crença que a ideologia do ‘sistema’ vem simultaneamente suprir por sua pretensão totalizante e exprimir pelo cinismo do seu critério de desempenho” (LYOTARD, 1986, p. 118).

⁷ Na leitura desconstrutora que faz da teorização de Saussure, Derrida propõe que o significado não é apenas diferencial e arbitrário, como o linguista francês havia concluído, mas também que as articulações diferenciais que o configuram são irremediavelmente instáveis e incontroláveis. “O jogo das diferenças supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja *presente* em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o *texto* que não se produz a não ser na transformação de um outro texto.” (DERRIDA, 2001, p. 32, grifo do autor).

⁸ Mesmo quando não cita essa fonte (por exemplo, BALL, 2004), mantém a caracterização que atribui a Lyotard nas suas outras publicações.

⁹ Já na introdução do livro, Lyotard (1986, p. XV) define o pós-moderno: “Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”.

Para além da crítica à suposição da possibilidade de apreensão e representação de uma totalidade plena do social trazida pela noção de sistema, Ball demonstra maior interesse nas proposições do autor relativamente a outros aspectos problemáticos dos processos de construção e legitimação do saber da atualidade: a expressão “terror”, usada por Lyotard para descrever a dinâmica desses processos, é diversas vezes citada por Ball, inclusive nomeando artigo de sua autoria (BALL, 2002).

Entende-se por terror a eficiência oriunda da eliminação ou da ameaça de eliminação de um parceiro fora do jogo de linguagem que se jogava com ele. Ele se calará ou dará seu assentimento não porque ele é refutado, mas ameaçado de ser privado de jogar (existem muitas espécies de privação). A arrogância dos decisores, em princípio sem equivalente nas ciências, volta a exercer este terror. Ele diz: Adaptai vossas aspirações aos nossos fins, senão... (LYOTARD, 1986, p. 115-116).

Ainda caracterizando a *cultura da performatividade*, cita Lyotard, em mais de uma publicação (BALL, 2010, p. 38; 2001, p. 109), para defender que “estabelece-se, assim, uma equação entre riqueza, eficiência e verdade”. Sempre dialogando também com diversos outros autores, desenvolve ampla crítica ao que entende como elementos dessa cultura, tais como a representação da educação em “uma forma auto-referencial e reificada para o consumo” (BALL, 1998, p. 127), “o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” (BALL, 2001, p. 100), a “estrutura de vigilância”, que se caracteriza pela “incerteza e instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências” (BALL, 2002, p. 10), a submissão do Estado “às forças do mercado” (BALL, 2006, p. 12), a “rotina de seleção (ou manipulação) das estatísticas e indicadores” (BALL, 2010, p. 46), que afetam “o que significa ser educado; o que significa ser um professor ou um pesquisador” (BALL, 2010, p. 38), entre outros argumentos que podem justificar o interesse por suas publicações no contexto local: no momento presente de nossas políticas educacionais, professores e pesquisadores da educação se deparam, cotidianamente, com questões semelhantes.

Já a problematização da própria noção de sistema – bastante desenvolvida por Lyotard – é menos explorada por Ball nos textos analisados neste estudo¹⁰.

A ideia da *performance* implica a de sistema com estabilidade firme, porque repousa sobre o princípio de uma relação, a relação sempre calculável em princípio entre calor e trabalho, entre fonte quente e fonte fria, entre *input* e *output*. É uma ideia que vem da termodinâmica. (LYOTARD, 1986, p. 101, grifo no original).

¹⁰ Além dos títulos citados no artigo, foram também analisados Ball, 1994a, Ball, 1994b, Ball, 1995 e Bowe, Ball & Gold, 1992.

Liotard se remete ao pensamento sistêmico, mais especificamente à cibernética, que, por sua vez, mantém intenso diálogo com a Física. De fato, Norbert Wiener, autor que reivindica a autoria da própria expressão *cibernética* (WIENER, 1978, p. 15), ao resgatar a história da constituição desse campo, cita repetidamente o físico Gibbs¹¹ e postulados diversos da termodinâmica. Nesse relato, assim como Liotard, reconhece importantes mudanças no seu tempo¹², o que inclui o entendimento dos limites da racionalidade moderna: “Esse reconhecimento de um elemento de determinismo incompleto, de quase irracionalidade, no mundo, é, de certo modo, análogo à admissão freudiana de um profundo componente irracional na conduta e no pensamento humano” (WIENER, 1978, p. 13). Contudo, pretende responder a tais mudanças com a teoria de sistemas¹³ proposta por Gibbs, “um método científico bem definido para levar em consideração essa contingência” (WIENER, 1978, p. 11). Ou seja, enquanto Liotard encontra na paralogia um caminho alternativo às metanarrativas, a cibernética equipara máquinas eletrônicas, corpos humanos e grupos sociais, e propõe o controle dessas máquinas/corpos/grupos, “com base no seu desempenho *efetivo* em vez de no seu desempenho *esperado*” (WIENER, 1978, p. 24, grifo do autor). Wiener explicita, ainda, que se trata de articular controle e comunicação, para vencer a entropia, isto é, a tendência dos sistemas à desorganização e à perda de energia.

A remissão a Liotard não compõe o único sentido repetido por Ball na enunciação da *performatividade*. Embora explicita que seu “ponto de partida é o conceito de performatividade em Liotard” (BALL, 2010, p. 41), também recorre à acepção de Butler, para abordar, no mesmo artigo, a construção performática das identidades. Menciona, no entanto, que a autora teoriza em “contexto diferente” (BALL, 2010, p. 44).

De fato, Butler desenvolve sua teorização sobre *performatividade* e identificação a partir de tradição distinta daquela citada por Liotard, aproximando-se da leitura desconstrutora que Derrida faz da publicação *How to do things with words*, do linguista John Austin. Porém, na edição brasileira de 1986 do livro de Liotard, nota do editor defende a relação dessas duas tradições:

Em teoria da linguagem, performativo assumiu desde Austin um sentido preciso (op. cit., 39 e passim). Iremos reencontrá-lo mais adiante associado aos

¹¹ Josiah Willard Gibbs é considerado um dos maiores cientistas estadunidenses. Físico, matemático e químico, viveu de 1839 a 1903, contribuindo de forma significativa para os estudos sobre a álgebra, o eletromagnetismo e a termodinâmica (disponível em: <<http://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/person/gibbs.htm>>. Acesso em: 20 set. 2013).

¹² O livro citado foi publicado pela primeira vez em 1950, nos EUA.

¹³ No Brasil, as perspectivas tecnicistas difundiram o enfoque sistêmico no campo educacional, na década 1970, porém referidas à Teoria Geral dos Sistemas, desenvolvida por Ludwig von Bertalanffy, sobretudo em sua apropriação pela administração empresarial (CHIAVENATTO, 1999).

termos *performance* e performatividade (de um sistema, notadamente) no sentido que se tornou corrente de eficiência mensurável na relação *input/output*. Os dois sentidos não são estranhos um ao outro. O performativo de Austin realiza a *performance* ótima. [...] (N. do Ed.) (LYOTARD, 1986, p. 18, grifo no original).

É mesmo possível assinalar proximidades entre essas significações, como se argumentará no próximo item. Entretanto, Lyotard não cita Austin, e Ball, conforme mencionado acima, quando utiliza o termo *performatividade* em acordo com a formulação de Butler, destaca distância em relação à conceituação de Lyotard.

Mas Ball também se remete a Butler em formulação que parece não associar a discussões sobre a *performatividade*. Analisando depoimentos de professores de escolas primárias, acerca de suas vivências em “Inspeções Escolares no Reino Unido” (BALL, 2002, p. 11), cita a autora: “O que é produzido é um espetáculo, ou o que poderíamos considerar uma ‘fantasia encenada’ (BUTLER, 2008) que está lá apenas para ser vista e julgada”. Entendemos, contudo, que a ideia de “fantasia encenada”, que aproxima, em Butler, as noções de *performatividade* linguística e *performance*/atuação artística, é apropriada por Ball sem tal articulação de sentidos, mas constituiu outro rastro que exploramos em nosso estudo.

Inscrições com Austin

Nesse sentido, o *gênero* não é substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2008, p. 48; grifo da autora).

O entendimento de Butler a respeito dos processos de constituição das identidades de gênero trouxe para a pesquisa importante argumento antiessencialista, potente na contraposição às tendências adultocentristas em geral prevalentes nas relações escolares que estudamos: assim como nas questões de gênero, existem as práticas reguladoras da coerência da idade que, “performativamente”, dicotomizam e hierarquizam a criança/adolescente/jovem relativamente ao adulto. A inversão entre expressão e resultado, implicada na noção de *performatividade* proposta por Butler, desnaturaliza não apenas o binarismo masculino-feminino, como também pode ser mobilizada para

desestabilizar a dicotomização apriorística que costuma se colocar entre jovens e adultos. No lugar da decorrência de algum tipo de substância determinada por aspectos biológicos e/ou culturais, propõe que a identidade se constrói por meio de *performances* que encenam repetidamente modos de estar e de pensar no mundo, de se reconhecer e ser reconhecido.

Nos textos pesquisados, embora dialogue com diversos outros autores, Butler não refere Lyotard, nem tampouco a teoria geral dos sistemas, a cibernética ou a termodinâmica. É a John Austin e à leitura desconstrutora que Derrida (1991) faz do texto do linguista, *How to do things with words*, que Butler (1997, 2008) se remete, quando argumenta sobre a construção performativa das identidades, embora Fischer-Lifte (2008) observe que a autora já havia introduzido o termo “performativo” em ensaio publicado em 1990, *Performative arts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory* (CASE, 1990), sem citar o linguista. Mas Fischer-Lifte reconhece que, já nessa publicação, Butler atribui ao performativo a ambivalência que havia sido proposta por Austin e radicalizada por Derrida: os enunciados/atos performativos também constituem a realidade que, em perspectivas representacionistas da linguagem, entende-se que apenas descreveriam.

Austin é nome de relevo na história da linguística, reconhecido por seu enfático questionamento do positivismo lógico, bem como por valorizar a pesquisa do uso cotidiano da linguagem (RAJAGOPALAN, 2010; OTTONI, 2002). Tornou-se mais conhecido na apropriação de sua obra pelo filósofo John Searle, que é amplamente contestada por Derrida, na polêmica que se estabeleceu entre os autores a partir de sua conferência *Assinatura acontecimento contexto* (1991)¹⁴.

Austin faleceu aos 48 anos e, além de, deliberadamente, deixar em aberto muitas das discussões que propunha, parte significativa do que se publicou após sua morte provém de registros de alunos e colegas. Desse modo, Searle não somente difundiu a obra do linguista como também organizou suas teorizações de modo a conferir-lhes maior legibilidade e potência, no entendimento de alguns analistas, ou a empobrecê-las, na visão de outros, como Derrida ou Rajagopalan: “toda uma pujança, uma riqueza que foi apagada e achatada por Searle” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 42).

Em *How to do things with words*, Austin defende que o sentido determina a referência e não o contrário, com o que Derrida concorda, mas propõe

¹⁴ No entanto, a leitura de Austin que encontrou maior notoriedade foi aquela realizada por Searle, que, por sua vez, confrontou aberta e enfaticamente a palestra de Derrida. Trata-se de abordagens de fato contrastantes, conforme argumentado pelo linguista Rajagopalan (2010, p. 42): “Também não há dúvida de que Austin [...] foi sequestrado para caber nos moldes da linguística hegemônica. Conforme já argumentei [...], a intervenção de Searle foi fundamental para ‘domesticar’ Austin e rever seus pensamentos, de tal modo que pudessem ser incorporados à estrutura formal fornecida pela gramática gerativa, referida como a ‘hipótese performativa mais abstrata’”.

desdobramentos não previstos por aquele autor – operação que é marca das leituras desconstrutoras que o filósofo argelino realiza: diz “sim, sim” ao texto, para radicalizar seus argumentos, no lugar de contestá-los em lógica a ele exterior (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 214).

No contexto de discussões sobre a questão da verdade, Austin propõe que enunciados linguísticos podem não apenas descrever como também gerar efeitos no que em geral entendemos como realidade social. Distingue, inicialmente, enunciados constativos de enunciados performativos, considerando que os primeiros descrevem, podendo ser tidos como *falsos* ou *verdadeiros*, enquanto os últimos implicam transformação da realidade material, ou, pelo menos, derivam de tais intenções, no que podem ser “felizes” ou “infelizes”, conforme sua terminologia (RAJAGOPALAN, 2010). O linguista, portanto, deixa claro que a fala sempre envolve ação, mas argumenta que a felicidade ou infelicidade dos enunciados, isto é, a efetivação da ação que se enuncia, depende do contexto de sua enunciação, o que engloba variadas condições linguísticas e não estritamente linguísticas. O exemplo que apresenta é esclarecedor: o enunciado “Eu os declaro marido e mulher” pode ou não alterar a vida dos envolvidos, a depender de a autoridade de quem o proclama ser ou não socialmente reconhecida.

Mas o desenvolvimento dessa teorização por Austin logo leva à secundarização da distinção entre enunciados constativos e performativos, em favor de nova formulação: o linguista passa a defender que a realidade supostamente objetiva é “efeito das intervenções linguísticas do passado” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 203), o que torna inconsistente a concepção de enunciados meramente constativos. Assim, propõe que o enunciado, ou ato de fala, é composto por três atos concorrentes: ato locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O ato locucionário diz respeito aos sons relativos aos léxicos, mais próximo daquilo que tendências mais tradicionais da linguística denominam como *significado*; o ato ilocucionário dá conta da realização da ação por meio da própria enunciação (por exemplo, quando dizemos *eu prometo...*); e o ato perlocucionário se remete aos efeitos produzidos sobre o interlocutor quando da enunciação (OTTONI, 2002).

Derrida se aproxima de Austin quando este abandona a “oposição verdadeiro-falso, pelo menos na sua forma clássica, e substituiu talvez pelo valor de força, diferença de força”, mas se distancia quando o linguista supõe, na teorização sobre o performativo, “um valor de *contexto* e até de contexto exaustivamente determinável” (DERRIDA, 1991, p. 27, grifo do autor). Faria parte desse contexto total a intenção consciente do falante, a unidade de sentido da palavra e também a estabilidade das convenções sociais, entendidas como responsáveis pela “felicidade” ou “infelicidade” das *performances*. Além de duvidar da possibilidade de controle consciente das pretensões das falas, bem como da

estabilidade dos sentidos da linguagem, Derrida concorda que o performativo, isto é, o enunciado que gera o efeito que enuncia, somente se realiza por convencionalidade, mas argumenta que as convenções se constituem pela iteração, ou seja, por sua repetição ao longo dos tempos e dos espaços que antecedem e circundam sua enunciação. Em outras palavras, as convenções dependem de sua atualização permanente, por meio de sua repetição, dada a instabilidade geral dos sentidos e das relações sociais de poder. Mais: a repetição – e nesse sentido nomeada por Derrida como iteração – comporta a possibilidade do deslocamento, considerando-se a abertura dos contextos e o inesperado da alteridade. “Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica *ao mesmo tempo* identidade e diferença”, ela “altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir” (DERRIDA, 1991, p. 77, p. 88, grifo do autor).

Ao discutir a noção de *performatividade* na teorização de Pierre Bourdieu, Butler também explicita subscrever a crítica derridiana a Austin, que afirma a abertura e a imprevisibilidade dos contextos que definiriam (ou não) a felicidade ou a infelicidade dos enunciados performativos, o que não seria reconhecido pelo sociólogo francês (BUTLER, 1997, p. 142-143).

Mas interessa também assinalar que quando Butler propõe o gênero e o sexo como construção performática, que dependeria de constante repetição – estritamente linguística ou não somente – para gerar (ou não) algum masculino e algum feminino, ela destaca a inscrição corporal dessa *performatividade*: “um modo de fazer, dramatizar e reproduzir uma situação *histórica*” (BUTLER, 1990, p. 272 apud FISCHER-LIFTE, 2008, p. 2/13, grifo da autora). Como em Derrida, tal iteração pode repetir o já relativamente estabelecido ou se desviar das normas padrão, podendo desestabilizá-las e/ou situar o falante na margem, à mercê de sanções sociais.

A dimensão corporal – efeito performático central em seus escritos – é descrita por Butler em termos que a aproximam da *performance artística*, assim como da noção de “ritual”:

Assim, em que sentidos o gênero é um ato? Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. (BUTLER, 2008, p. 200, grifo da autora).

Teatro e ritual: restâncias¹⁵ que nos sinalizaram importantes disseminações dos termos *performatividade*, *performativo*, *performático*, *performance* na Antropologia, nas Artes e mesmo no senso comum, conforme se relata a seguir.

¹⁵ “Restância” é a tradução de um neologismo cunhado por Derrida, como alternativa à noção de “permanência”, que estaria ligada à ideia de “substância” (DERRIDA, 1991, p. 75).

Performance na Antropologia, nas Artes, no dia a dia

A pretensa reconstituição de um contexto permanece sempre uma operação performativa e não puramente teórica.
(DERRIDA, 1991, p. 178)

As imagens de ritual e encenação associadas por Butler aos processos performáticos de construção de identidades levaram-nos, portanto, aos escritos da Antropologia e das Artes. Diante da impossibilidade de abordagem total de qualquer contexto, posto que já concordamos com Derrida quanto ao deslizamento necessário e permanente de suas fronteiras e seus conteúdos, trazemos nesta seção inscrições que nos pareceram marcar significativamente as noções de *performance* e performativo em suas disseminações nesses contextos. Assumimos o risco da tentativa de explicitação dessas inscrições, marcas e desses contextos, cientes dos limites de nosso gesto, porém apostando na força dos efeitos de verdade que estabilizações textuais, ainda que precárias, podem implicar no social – tanto aquelas realizadas nos contextos que focamos como as que se criam com este próprio texto.

A noção de *performance* tem força em ambos os contextos e, como se argumentará adiante, podem-se identificar várias aproximações entre os sentidos que se estabilizam em torno dessa expressão.

Com bastante aceitação, o termo *performance* nomeia um campo acadêmico dentro do que costumamos identificar como *Antropologia*. Embora, no Brasil, seja apenas a partir da década 1990 que se percebe o crescimento dessa tendência, no âmbito internacional já encontram repercussão desde a década 1970.

Na reconfiguração do pensamento social contemporâneo (Geertz, 1998), o campo da *performance* se apresenta como espaço interdisciplinar importante para a compreensão dos gêneros de ação simbólica. A antropologia da *performance*, que surge nas interfaces de estudos de ritual, teatro e da interação social, amplia questões clássicas do primeiro para tratar de um conjunto de gêneros performativos encontrados em todas as sociedades do mundo globalizado, incluindo ritual, teatro, música, dança, festas, narrativas, esportes, movimentos sociais e políticos e encenações da vida cotidiana. (LANGDON, 2006, p. 163, grifo no original).

Em pesquisa realizada pela autora acima citada, em parceria com a pesquisadora Luciana Hartmann¹⁶, acerca dos estudos em torno da noção de *performance* identificados com a Antropologia, nos anos de 2005 e 2006, concluem pela multiplicidade de referências teóricas, entre as quais Bakhtin e a já mencionada obra de Austin, *How to do things with words*.

¹⁶ Esther Jean Langdon é pesquisadora e professora da Universidade Federal de Santa Catarina; Luciana Hartmann é pesquisadora e professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília.

A menção a Austin e Bakhtin não surpreende, dado que a atenção às questões da linguagem é basilar nessa abordagem das interações sociais. Articula-se com os tradicionais estudos antropológicos sobre ritos e rituais, como em Turner, Geertz e Lévi-Strauss, porém deles se diferencia quando desloca o foco das interpretações “para o temporário, o emergente, a poética, a negociação de expectativas e a sensação de estranhamento do cotidiano” (LANGDON, 2006, p. 168), além de destacar o interesse nos aspectos corporais envolvidos, visando romper com a divisão tipicamente cartesiana entre racional e emocional.

Hartmann (2005) distingue *performances* públicas e privadas, que se associam, ainda que nem sempre de modo respectivo, às noções de *performance* como espetáculo e *performance* como desempenho. Nessa linha de significação, remete-se ao entendimento da “vida social como dramaturgical (GOFFMAN, 1983¹⁷) ou como drama social (GEERTZ, 1989; TURNER, 1981, 1992)” (HARTMANN, 2005, p. 131). Nos dois casos, pretende responder ao que entende como marcas da vida social contemporânea. “A *performance* torna-se, portanto, não apenas mais um objeto de pesquisa, mas ‘o’ objeto de pesquisa privilegiado para dar conta do universo multifacetado, fragmentado, processual e dialógico da cultura” (HARTMANN, 2005, p. 135, grifo no original). Langdon situa tais movimentos de significação no contexto mais amplo do impacto dos estudos literários e feministas que, entre outros, desestabilizaram o fechamento do conceito (chave) de cultura, enfatizando sua incontornável fluidez.

Como se vê, a discussão acerca da *performance* está bastante desenvolvida entre antropólogos da atualidade, mas, para os propósitos deste artigo, podemos sumarizar o que destacamos de nossas leituras a respeito dessas noções nos estudos mais recentes da Antropologia: 1) a tentativa de responder a “um mundo pós-moderno e pós-colonial” (LANGDON, 2006, p. 171), marcado pela instabilidade e pela plurivocidade; 2) a explícita proximidade com a *performance artística*; 3) a centralidade atribuída à avaliação, que acompanha a *performance no social*, seja no público, seja no privado, na forma de aplauso/vaia ou de aceitação/rejeição do conteúdo encenado.

No primeiro destaque, observamos o que talvez pudéssemos denominar como restâncias que aparecem, sobretudo, nos textos de Lyotard, Ball e Derrida/Butler: a busca por novos termos para lidar com os novos tempos, seja para criticá-los, como em Ball, para propor alternativa de abertura, como em Lyotard, Derrida e Butler, ou de controle e fechamento, como na cibernética e na teoria geral dos sistemas.

¹⁷ Enquanto Goffman interpreta o mundo social como um palco em que as pessoas desempenham papéis preestabelecidos, Turner vale-se dessa expressão para ressaltar a imprevisibilidade das sociedades complexas: “*performance* é um dos temas principais que marca a diferença entre a perspectiva antropológica da ‘virada pós-moderna’ das consideradas tradicionalistas, uma vez que pode ser reconhecida como uma noção interdisciplinar que busca evidenciar as coisas que escapam das classificações e dos paradigmas da ordem” (SILVA, 2005, p. 42).

Em relação às artes contemporâneas, o peso da noção de *performance* não é pequeno e extrapola suas fronteiras para povoar o texto do dia a dia. De fato, a interpretação da vida diária em termos de *performance* não se restringe aos contextos acadêmicos, como em Butler (1997) ou Goffman (2006), ou artísticos, como no teatro e em suas variações vanguardistas. Erika Fischer-Lifte, reconhecida estudiosa da *performance* artística e do teatro, já citada neste texto, chega a propor o entendimento de uma “virada performativa da cultura”, que teria marcado o início do século XX. Argumenta que, naquele momento, instituem-se na Europa dois campos de estudo que revelam, ao mesmo tempo em que promovem, significativa mudança de perspectiva político-epistemológica mais geral na sociedade: trata-se dos estudos sobre ritual e sobre o teatro, que, em campos distintos – Antropologia e Artes, respectivamente –, teriam subvertido hierarquias que já se faziam tradicionais, deslocando o foco de suas atenções, do mito para o ritual, e do texto literário para a atuação teatral.

Em outras palavras, tanto os estudos sobre ritual quanto os estudos sobre teatro repudiaram o *status* privilegiado dos textos escritos, em favor das *performances*. Pode-se dizer, portanto, que a primeira virada performativa na cultura do século XX europeu não teve lugar nos anos de 1960 e 1970, mas ocorreu muito antes, com a instituição dos estudos de ritual e de teatro na virada do último século. (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 31¹⁸).

O tom do seu relato é claramente favorável à virada que entende ter acontecido, estendendo-a para além do âmbito das Artes, quando a relaciona com a maior valorização de construções culturais não hegemônicas nas tradições europeias mais estabilizadas e reconhecidas. Localiza já na concepção aristotélica da encenação do drama o sentido da partilha e da valorização da ação que ainda marcariam a *performance* artística, mas defende que é sob a influência crescente das tecnologias digitais, a partir da virada performativa da cultura, que se alteram de modo radical as relações e diferenciações entre sujeito e objeto, artista e plateia, observado e observador, artefato, evento e ambiente. A audiência passa a fazer parte do trabalho de arte, que, por sua vez, não é mais controlado pelo artista, sequer em sua execução.

Não refere Lyotard ou o pensamento sistêmico, antes atribui a Austin a criação do termo “performativo”, neologismo que teria se tornado necessário no desenvolvimento do argumento do linguista, “falar sempre envolve atuar” (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 25). No entanto, quando menciona Austin, é para dele se distinguir e não para localizar a origem da noção de *performance* para as artes. Citando Judith Butler, afirma que tanto essa autora como Austin relacionam, sem problematizar, performativo e *performance*: “Ambos veem a realização

¹⁸ Todas as citações de Fischer-Lichte se apresentam em tradução livre.

dos atos performativos como *performances públicas*, ritualizadas. A relação entre *performatividade* e *performance* lhes parece óbvia e autoexplicativa [...] nenhum dos dois esclarece sobre a noção de *performance*” (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 29). Argumenta ainda que a *performatividade* em Austin se relaciona com o convencional e não com sua ruptura, o que tipicamente ocorre na *performance artística*.

Embora não exatamente no mesmo sentido, entende que também para Butler interessaria mais a repetição do dia a dia do que o evento singular, enquanto a *performance artística* teria como característica ser sempre única e irrepetível. Parece-nos, contudo, que, no esforço de valorização do sentido atribuído a *performance* no campo das Artes, a autora subestima a importância que Butler confere à possibilidade de deslocamento trazida pela imprevisibilidade da ação do outro. De fato, Butler pondera extensamente sobre a repetição, porque está empenhada em contestar o essencialismo identitário que muitas vezes se faz presente em textos feministas. Busca, desse modo, oferecer interpretação alternativa para a constituição da identidade de gênero: o argumento da identificação que se estabelece pela *performance* repetida se contrapõe às diversas formas de naturalização desses processos. No entanto, conforme já exposto no item anterior, não entendemos que se trata de mera repetição de um mesmo imutável. A conceituação de “iteração” proposta por Derrida se distingue da noção dicionarizada de “repetição” exatamente por conter a possibilidade de deslocamento do sentido que se supõe repetir.

Jorge Glusberg¹⁹ (1987), por outro lado, ao narrar a história da *performance*, não faz menção a Butler, e, quando refere Austin, tampouco reconhece na teorização do linguista qualquer fundamento ou origem. Propõe, entretanto, que o modelo do ato linguístico elaborado por Austin pode ser interessante para pensar a arte da *performance*, que pode ser significada também como enunciação, “uma ação equivalente à de falar, porém em outro registro semiótico: o não verbal” (GLUSBERG, 1987, p. 97).

Não chega a identificar uma “virada performativa da cultura”, como faz Fischer-Lifte, mas não atribui menor importância à arte da *performance*: “é o resultado final de uma longa batalha para liberar as artes do ilusionismo e do artificialismo” (GLUSBERG, 1987, p. 46), da qual teriam participado o futurismo, o dadaísmo, o surrealismo, a *live art*, o *happening* e a *body art*. Apesar da ausência de menções explícitas a Butler ou a Derrida nos textos estudados²⁰,

¹⁹ Falecido em 2012, o argentino Jorge Glusberg é nome de destaque na arte latino-americana do século XX, tendo sido diretor do Museu Nacional de Belas Artes da Argentina, de 1994 a 2003. Foi arquiteto, artista, teórico e crítico de arte, e importante promotor das *performances artísticas* na América do Sul (<http://www.iabrij.org.br/nota-de-falecimento-de-jorge-glusberg>; último acesso em 07. jul. 2013).

²⁰ Faz breve menção à cibernética, quando refere à “arte de sistemas” (GLUSBERG, 1987, p. 82), sem, contudo, desenvolver essa referência, nem tampouco chegar à física ou à teoria geral dos sistemas. Quanto à “arte

em algumas passagens podem-se traçar aproximações entre suas perspectivas, como na aposta na imprevisibilidade (da criação do artista e do expectador), na problematização da autoria da arte da *performance* (ação de muitos, não apenas do artista), na proposição do efeito, no lugar da verdade.

Quanto à avaliação, o terceiro elemento que destacamos da pesquisa sobre a disseminação dos termos *performatividade*, *performativo*, *performático*, *performance* na Antropologia, se está explicitamente presente nas políticas criticadas por Ball e Lyotard, observamos que, ainda que de modos variados, coloca-se em todas as inscrições que abordamos neste estudo. No pensamento sistêmico, a avaliação é obviamente central, constituindo o próprio motor do funcionamento do sistema, expresso na noção de *feedback*, que permitiria a regulação dos *input*, a partir da avaliação dos *outputs*. Conforme argumentado por Lyotard e duramente criticado por Ball, a cultura da *performatividade* mantém a centralidade da avaliação, em formato e sentido que impactam a própria significação da educação escolar e da docência.

Mas a disseminação das expressões em estudo em textos da Antropologia, das Artes, do dia a dia e da desconstrução sinaliza que a avaliação é restância nem positiva nem negativa antes de efetivamente reinscrita, podendo tanto implicar o fortalecimento da perspectiva do controle, como também sua diametral oposição, qual seja, a abertura radical ao devir: a avaliação, neste último caso, derivaria do reconhecimento da impossibilidade de antecipação dos desdobramentos das enunciações no presente. Se as estruturas são descentradas – isto é, se não se organizam a partir de um centro de necessidade que lhes confere estabilidade – projetos, decisões e interpretações estão sempre sujeitos ao imponderável da contingência. No lugar do texto que se repete, o improvisado dependente de certo tipo de avaliação marcaria nossa encenação do cotidiano.

Nesses contextos, a avaliação não se vincula à pretensão racionalista de análise de uma totalidade/sistema. Aproxima-se mais da decisão tomada na “indecidibilidade”, isto é, naquilo que “estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, *deve* entretanto – é de *dever* que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra” (DERRIDA, 2007, p. 46, grifo do autor). Mesmo diante da imprevisibilidade e flutuação de estruturas descentradas, concordamos que não podemos nos eximir da decisão: a avaliação, nesta perspectiva, pode ser significada como negociação, urgente e precipitada, entre o *calculável* e o *estranho*. Lembrando Kierkegaard, Derrida pondera que o “instante da decisão é uma loucura” (DERRIDA, 2007, p. 52), mas uma loucura que não

de sistemas”, foi o próprio Glusberg quem cunhou a expressão para nomear as propostas artísticas desenvolvidas no *Centro de Arte y Comunicación/C.AyC* (Buenos Aires, fundado em 1968), em que os trabalhos eram entendidos como sistemas de signos, cujos processos de criação eram mais valorizados do que seus produtos (Disponível em: <<http://icaadocs.mfah.org/icaadocs>>. Acesso em: 7 jul. 2013).

conseguimos evitar. Reconhecer os limites da racionalidade que a decisão pode comportar não implica abandonar, por princípio, qualquer tipo de experiência de avaliação; antes traz o ganho da incerteza e a necessidade da negociação, vinculando a questão da verdade à discussão dos jogos de poder que com ela se jogam.

No entanto, como confirmado pelo estudo que apresentamos a seguir, as políticas educacionais têm, com maior frequência, operado com significações de avaliação mais próximas das perspectivas do controle do que da negociação na indecidibilidade, o que nos traz dúvidas quanto à possibilidade de sua ressignificação.

Inscrições no contexto da Educação

A pesquisa sobre as disseminações das palavras *performatividade*, *performativo*, *performatico*, *performance* nos textos do campo educacional foi mais abrangente e sistemática do que nas outras revisões apresentadas. Já sabíamos que as teorizações do teórico britânico Stephen Ball encontravam alguma difusão no campo educacional, porém desconhecíamos que deslocamentos e repetições se operavam nessa interlocução e que posições políticas eram afirmadas em tais enunciações. Interessou também mapear outras formas de abordagem das políticas que focávamos, visando compreender suas escolhas e produtividade teórico-política.

Elegemos, para estudo exploratório, duas instâncias de publicização da pesquisa educacional amplamente reconhecidas no âmbito acadêmico. Revisamos os periódicos de origem nacional da área da Educação avaliados pelo sistema Qualis²¹ nas faixas A1, A2 e B1, publicados nos últimos 20 anos (1993 a 2012²²). O recurso ao sistema Qualis não pretendeu responder a critérios de qualidade endossados pela pesquisa, mas à sabida valorização, por parte dos pesquisadores em geral, das revistas com melhor classificação nesse sistema. Trabalhamos com a suposição de que tal classificação tem, entre outros, o efeito de maior circulação dos conteúdos que veicula, bem como poder de atração dos textos de pesquisadores influentes, cujas formulações se multiplicam pelo trabalho de orientandos e colaboradores.

A segunda instância de estudo exploratório foi decidida após as discussões das primeiras conclusões da leitura inicial dos periódicos: 1) seria importante verificarmos a pertinência da suposição da influência das pesquisas e reflexões

²¹ Foi considerada a classificação vigente em março de 2012 (Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2012). Foram excluídos os periódicos com foco mais restrito e especializado, como os que tratam de educação especial, ensino de ciências, ensino de matemática etc.

²² Dado que as primeiras avaliações em larga escala – marca das políticas em discussão – se registram no Brasil na década 1980, entendemos que ocupariam a reflexão acadêmica com mais força a partir do decênio seguinte.

publicadas nos periódicos de melhor conceituação no sistema Qualis; 2) poderíamos reduzir o recorte temporal, pois, de 1993 a 2002, embora já se encontrassem importantes publicações a respeito das políticas educacionais que focávamos, estavam em menor número e não traziam abordagens significativamente diferenciadas daquelas produzidas no decênio posterior, 2003 a 2012. Desse modo, concluímos ser apropriado rever também os artigos publicados nesse período nos grupos de trabalho das reuniões anuais da ANPED, em que supúnhamos poder encontrar outra parte significativa dos registros das pesquisas desenvolvidas em nosso campo acadêmico.

Por fim, a leitura das publicações dos GT da ANPED evidenciou vetores de sentido muito próximos aos que tínhamos obtido nas diferentes categorias de periódicos, o que nos levou a priorizar a sistematização da revisão das revistas nacionais da área da Educação classificadas como A1, no período de 2008 a 2012, que comporiam um *corpus* de dimensões viáveis para estudo, sinalizando fluxos de significação com peso de iteração que entendíamos como relevante no contexto da pesquisa em educação do Brasil contemporâneo e cujos traços gerais haviam sido confirmados nos demais materiais investigados nas aproximações exploratórias.

Foram revisados 2037 artigos, distribuídos entre os seguintes periódicos: *Avaliação. Revista da Avaliação do Ensino Superior* (174 artigos, 15 edições); *CADERNOS de Pesquisa* (198 artigos, 15 edições); *Currículo sem Fronteiras*²³ (140 artigos, 10 edições); *Educação e Pesquisa* (225 artigos, 18 edições); *Educação e Sociedade* (280 artigos, 20 edições); *Educação em Revista* (221 artigos, 15 edições); *Educar em Revista* (281 artigos, 19 edições); *Ensaio* (176 artigos, 20 edições); *Proposições* (172 artigos, 15 edições); *Revista Brasileira de Educação* (170 artigos, 15 edições). Nessa revisão, foram destacados²⁴ 330 artigos que discutiam as políticas focalizadas no estudo, valendo-se ou não das expressões em discussão, e 4 em que se localizaram tais expressões, porém com sentidos distintos daquele atribuído pelo teórico Stephen Ball e sem referência a questões das políticas públicas educacionais da atualidade.

A palavra *performatividade*²⁵ e suas correlatas pareceram subsidiar apenas textos explicitamente antagônicos a essas políticas. Não são as únicas expressões

²³ Embora qualificada como A2 no sistema Qualis, esta revista foi incluída por termos constatado, na fase exploratória da pesquisa, a significativa presença de referências a publicações de Stephen Ball em seus artigos.

²⁴ Os textos foram selecionados a partir das seguintes palavras/expressões-chave e suas flexões, buscadas pela ferramenta “Localiza/Find” dos arquivos pdf/doc/rtf, ou manualmente, no caso da revista *Ensaio*, que não disponibiliza versão digital: *performance*, performativo, *performatividade*, desempenho, responsabilização, *accountability*, gerencialismo, qualidade, avaliação, testes em larga escala, testes padronizados, organismos multilaterais, organismos internacionais, privatização, parceria público-privada, mercado, quase mercado, reforma, índices, *ranking*, SAEB e congêneres, IDEB e congêneres, neoliberalismo, neotecnismo, políticas de escolha.

²⁵ Mais precisamente, encontramos a palavra *performance*, porém como sinônimo de *desempenho*, em sentido não conceitual.

empregadas na contestação do que Ball nomeia como *cultura da performatividade*, nem tampouco constituem sua maioria, mas têm orientado significativa resistência às enunciações dessas políticas. Na interlocução com Stephen Ball acerca da cultura da *performatividade*, autores do nosso campo têm, entre outras enunciações, recusado a “intensificação e auto intensificação do trabalho docente” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 63), denunciando a insegurança como marca das subjetividades que se constituem sob tais políticas (FERREIRA, 2008) e o “terror” da *accountability* (HYPOLITO, 2010, p. 1341) – e participando, desse modo, da disputa pelo que seja socialmente significado como docência, escola, educação.

Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro “sistema de terror” (BALL, 2001), segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de “qualidade” ou ainda como “momentos” de promoção ou inspeção. Esses desempenhos expressam, em outras palavras, o valor de um indivíduo ou de uma organização no interior de dado âmbito de avaliação. (BALL, 2002). (MOREIRA, 2009, p. 32).

Ainda na oposição às políticas em discussão, Ball também se fez presente com formulações outras que não aquelas relativas à *performatividade*, sobretudo em suas diversas argumentações contrárias a abordagens estadocêntricas das políticas públicas, perspectiva que marca suas publicações já na década 1980.

Para a análise desses processos intra-institucionais, uma aproximação aos conceitos de Stephen Ball pareceu útil para desvendar como a micropolítica escolar atua, no caso escolhido, para “reescrever” as diretrizes elaboradas pelos órgãos centrais. Ball (1989) não considera que a escola constitua um todo homogêneo. Ao contrário, classifica a instituição escolar como ideologicamente múltipla e fragilmente articulada; ou como um “campo de luta”, dividido por conflitos atuais ou potenciais entre seus membros. (ZIBAS, 2008, p. 464).

Mas o estudo também apontou que essa oposição pode se articular em termos e com referenciais bastante distintos. Dentro de um quadro de marcante multiplicidade na interlocução teórica, algumas referências são mais recorrentes, como Apple, Antunes, Barroso, Bauman, Bernstein, Dale, Frigotto, Gadotti, Gentili, Gramsci, Saviani, porém muitos outros autores são também citados. Constroem-se, nesses diálogos, argumentos contrários às políticas em tela, ora destinando maior atenção aos processos de subjetivação que se supõem implicados nessas políticas, ora abordando-as em narrativas mais amplas, muitas vezes com destaque para vetores da economia e para a atuação de organismos internacionais.

As análises apresentadas a seguir iniciam-se com a constatação da diversidade e dos antagonismos de posições sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil na atualidade para, em seguida, desvendar, nas políticas oficiais, um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola assentado nas políticas educativas do Banco Mundial. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

A menção das expressões “liberal”, “liberalismo”, “neoliberal”, “neoliberalismo” é bastante frequente nesses textos, inclusive em discussões que não priorizam o enfoque econômico ou macroestrutural – ao menos não em seus formatos mais clássicos – como naquelas que referem Foucault e desenvolvem sua crítica nos termos das teorizações do autor sobre disciplina, controle e biopolítica.

As estratégias de governo das subjetividades docentes estabelecidas pelo Pro-formação remetem a uma “arte de governar os homens” que, como evidenciou Foucault (2007), encontraria sua expansão na história ocidental a partir do séc. XV, através de um duplo deslocamento, que por um lado a afastaria de seu foco religioso, laicizando-a e, por outro, promoveria o aprofundamento de tal arte em múltiplos domínios sociais, incluindo o governo de si mesmo. (BOCCHETTI; BUENO, 2012, p. 380).

Localizamos ainda expressiva repetição da possibilidade de reinvenção das práticas de avaliação que marcam as políticas em questão. Não situam a avaliação como necessariamente vinculada à cultura da *performatividade*, e propõem nova perspectiva, que se anuncia como “emancipatória”, como no texto de José Dias Sobrinho, destacado por ser, juntamente com Almerindo Janela Afonso, referência das mais citadas nos textos que nos pareceram assim se posicionar:

Neste texto, a crítica se ateu à supervalorização desse instrumento, quando transformado no determinante central no sistema de controle legal-burocrático. A ênfase na medição e na classificação produz, correlativamente, entre outros efeitos, a perda da função diagnóstica de fornecer elementos de reflexão aos professores e estudantes, o engessamento curricular, a desvalorização da autoavaliação, a burocratização dos processos avaliativos, a desprofissionalização do magistério, a redução da educação ao ensino e a redução da formação à capacitação profissional. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 221).

Já a abordagem do contexto contemporâneo pela referência direta a Lyotard, sem menção a Ball, foi mais rara: uma única inscrição em Connell (2010), porém sem deslocamentos de sentidos relativamente ao enunciado por Ball.

Mas identificamos também um importante fluxo de significação que, sem abrir mão da retórica do direito universal à educação, afirma sentidos positivos e/ou naturalizados para as práticas e os valores das políticas educacionais aqui focalizadas. Embora sejam minoritários os que explicitam apoio, são recorrentes os textos que julgamos trabalhar nessa direção, quando tratam de

questões operacionais ou aspectos pontuais dessas políticas, em abordagem que privilegia o linguajar técnico em detrimento do político. Os títulos dos artigos muitas vezes já apontam para esse tipo de enunciação, como em *O uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na educação à distância* (SILVA; ANDRIOLA, 2012), também exemplificado no fragmento que se segue.

A investigação fez uso de modelos multiníveis de classificação cruzada para dar conta da relação entre o rendimento de alunos, redes de ensino e anos em que foi feita a avaliação e implementou controles pelo nível socioeconômico dos alunos e pela composição social das redes de ensino. Os resultados apontam que as políticas educacionais associadas a melhor desempenho dos estudantes das redes de ensino das capitais brasileiras são aquelas relacionadas aos processos de escolha meritocrática de diretores, à autonomia financeira, à implementação de sistemas de avaliação, ao atendimento em educação infantil e à formação superior de docentes. (ALVES, 2008, p. 413).

Trata-se de interação que julgamos ter alto poder performático, isto é, com importante potência de construção de verdades tidas no social como objetivas, na medida em que seus propósitos e suas opções teórico-políticas são apresentados como pressupostos técnicos e consensuais.

Mas o performativo, como em Butler ou Derrida, não foi referido nos artigos revisados, assim como não localizamos remissões à Antropologia. Das Artes, identificamos traços, porém não em artigos que tratassem das políticas que focávamos. Ausências que expõem, nesta revisão de estudos do campo educacional, flagrante predominância da repetição dos sentidos negativos dos termos em discussão.

Considerações

Conforme anunciamos ao introduzir este texto, não se pretendeu conhecer todas as significações atribuídas aos termos em estudo, nem eleger alguma mais verdadeira ou de maior pertinência abstrata – opções cujo acerto foi confirmado pela pesquisa, que conclui pela produtividade das múltiplas inscrições revisadas, embora certamente não as subscrevêssemos todas.

Não identificamos confusão ou imprecisão conceitual²⁶ na repetição dos termos que estudávamos, mas, de fato, o que Derrida denomina como efetiva

²⁶ Vale esclarecer que a proposta derridiana de “pensar ou desconstruir de outro modo o conceito de conceito” não implica abandonar o rigor das conceituações que podem interessar aos textos teóricos: “Mas é verdade, quando se trata um conceito como um conceito, creio que devamos submeter à lógica do tudo ou nada. Trato sempre de fazê-lo e creio que é preciso fazê-lo sempre. Em todo caso, numa discussão teórico-filosófica sobre conceitos ou coisas conceituáveis [é preciso fazê-lo]. Quando se acha que se deve cessar de fazê-lo (com me acontece quando falo de diferença de marca, de suplemento, de iterabilidade e de tudo o que se segue), é melhor declarar de modo tão conceitual, rigoroso, formalizante e pedagógico quanto possível, as razões que se tem para fazê-lo, para mudar assim as regras e o contexto do discurso.” (DERRIDA, 1991, p. 157, grifo do autor).

disseminação da palavra: em suas iterações, muitos foram os deslocamentos percebidos, porém sempre relativamente claros em sua enunciação.

Porém, instigadas pela perspectiva da desconstrução derridiana, esta investigação também trazia o propósito de discutir o que ficava excluído nas enunciações focalizadas. Chamou assim nossa atenção o fato de que, em Ball, o termo *performatividade* e seus correlatos trazem apenas sentidos negativos, o que não se repete nos demais campos estudados, nem mesmo nos escritos de Lyotard²⁷. É dado de relevo, posto que a revisão realizada mostra que, majoritariamente, não se vai a Lyotard diretamente e é a leitura de Ball que com mais frequência se reitera nos textos da Educação.

Na maior parte do livro *A condição pós-moderna*, Lyotard (1986, p. 115) descreve mesmo tal cultura como “terrorista”, e restringe os argumentos sobre suas “vantagens” à parte final do livro (LYOTARD, 1986, p. 113-114), sem, contudo, rever as críticas contundentes que formulara ao longo desse texto. Mas, de fato, chega a enumerar diversas “vantagens” dos modos contemporâneos de legitimação do conhecimento, ou seja, da perspectiva da *performatividade*. Entre os aspectos positivos apresentados por Lyotard, destacamos, por concordar, a “vantagem” de excluir “em princípio, a adesão a um discurso metafísico” e propor “interações no lugar das essências” (LYOTARD, 1986, p. 113-114), para se pensar sobre esses processos.

As considerações acima não diminuem o valor do conceito conforme proposto por Ball e das variações que assume no enfrentamento das políticas em tela. No entanto, julgamos importante que a urgência da oposição a essas políticas não implique a criação de dicotomias que podem excluir, do horizonte de sentidos valorizados pela reflexão pedagógica, a preocupação com aspectos do trabalho de educação escolar que são enunciados como de destaque por essas perspectivas, ainda que em conformações políticas que não endossamos. Em outras palavras, na crítica que retira de Lyotard o reconhecimento de aspectos positivos nas formas de legitimação do conhecimento na contemporaneidade, perde-se interessante abertura ao devir, e pode-se colaborar para o fortalecimento de associações de sentido que alinham qualquer significação de produtividade/resultado com a chamada cultura da *performatividade*.

Propomos que interessa qualificar esse alinhamento, especificando a rejeição à produtividade e aos resultados entendidos em *lógica mercantil e politicamente conservadora*, bem como a recusa à formação *acrítica* para o mercado de trabalho, porém não o descompromisso com as necessidades e possibilidades materiais de grupos socioeconomicamente desfavorecidos em uma sociedade amplamente

²⁷ O que também foi assinalado em um dos textos revisados na pesquisa: LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A *performatividade* nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

escolarizada, nem tampouco a negação de outras concepções de avaliação que se aproximem de práticas de diálogo e negociação (LEITE, 2011b), em alternativa ao “terror” praticado pelas perspectivas educacionais em discussão.

Contudo, além do esclarecimento sobre parte da disseminação dos termos *performatividade* e seus correlatos nas ciências humanas e sociais, a boa notícia que este estudo nos trouxe foi que, embora não de modo consensual, com interloções variadas e multiplicidade de ênfases, o que Ball identifica como cultura da *performatividade* está sendo forte e amplamente contestado no meio acadêmico. O esforço de nomear tais forças políticas, com todos os riscos que envolve, faz parte dessa movimentação de resistência.

Referências

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S0100-15742008000200008
- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994a.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós Ibérica; Madrid: Centro de Publicación de M.E.C, 1994b.
- BALL, S. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-237.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: BALL, S. SILVA, L. H. (Orgs.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400002
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais da formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. Nova Iorque; Londres: Routledge, 1992.

BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Objetiva, 2008.

CASE, S. E. (Ed.). **Performing feminism, feminist critical theory and theatre**. Baltimore e Londres: John Hopkins University Press, 1990. p. 270-282.

CHIAVENATTO, I. **Teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, abr. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000400013

DERRIDA, J. **La dissémination**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Força de lei**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

FERREIRA, F. I. Reforma educativa, formação e subjetividade dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000200004

FISCHER-LICHTE, E. **The transformative power of performance**. E-book. London, New York: Routledge, 2008.

GARCIA, M. M.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100004

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOFFMAN, E. The interaction order. **American Sociological Review**, v. 48, p. 125-153, 1983.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GLUSBERG, J. **A arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HARTMANN, L. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 24, p. 125-153, jul./dez., 2005. DOI: 10.1590/S0104-71832005000200007

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400015

- LANGDON, E. J. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **ILHA - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2, p. 162-183, 2006.
- LEITE, M. S. Políticas públicas e escola: sobre estatísticas, professores e diferença. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Coleção ANPED Sudeste. Ebook. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011a. p. 91-103.
- LEITE, M. S. Estudante *zapping* e atuação docente: estudo de caso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 1-423, jan./abr. 2011b.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001
- LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. DOI: 10.1590/S0102-46982009000300003
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002. DOI: 10.1590/S0102-44502002000100005
- RAJAGOPALAN, K. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SILVA, R. A. da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005. DOI: 10.1590/S0104-71832005000200003
- SILVA, A. S. R.; ANDRIOLA, W. B. O uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na Educação à Distância. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 373-396, abr./jun. 2012. DOI: 10.1590/S0104-40362012000200008
- TURNER, V. Social dramas and stories about them. In: MITCHELL, W. J. T. (Org.). **On narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981. p. 137-164.
- TURNER, V. **The anthropology of performance**. New York: PAJ Publications, 1992.
- ZIBAS, D. Desdobramentos da associação “público-privado” na administração do ensino técnico no Ceará. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 459-478, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S0100-15742008000200010
- WIENER, N. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. São Paulo: Cultrix, 1978.

Recebido em 30/10/2013

Aceito em 02/12/2013