



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

DIVANE OLIVEIRA DE MOURA SILVA

**EMARANHADOS SOCIAIS, POLÍTICOS E FANTASMÁTICOS NO SISTEMA
AVALIATIVO EDUCACIONAL PERNAMBUCANO: nas assombrações
constitutivas, o que deixamos de enxergar?**

CARUARU

2023

DIVANE OLIVEIRA DE MOURA SILVA

**EMARANHADOS SOCIAIS, POLÍTICOS E FANTASMÁTICOS NO SISTEMA
AVALIATIVO EDUCACIONAL PERNAMBUCANO: nas assombrações
constitutivas, o que deixamos de enxergar?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Kátia Silva Cunha

CARUARU

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586e Silva, Divane Oliveira de Moura.
Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar? / Divane Oliveira de Moura Silva. – 2023.
182 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Avaliação educacional. 2. Pernambuco. 3. Análise do discurso.
4. Teoria crítica - Educação. I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-011)

DIVANE OLIVEIRA DE MOURA SILVA

**EMARANHADOS SOCIAIS, POLÍTICOS E FANTASMÁTICOS NO SISTEMA
AVALIATIVO EDUCACIONAL PERNAMBUCANO: nas assombrações
constitutivas, o que deixamos de enxergar?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 16/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Raimunda Moura (in memoriam) e
Derval Moura.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela Vida, pela Fé e pela Salvação.

Aos meus Pais, **Raimunda Moura** (*in memoriam*) e **Derval Moura**, pelas primeiras letras, mas sobretudo, pelo amor e pelos princípios éticos e cristãos.

Ao meu esposo, **Josilton Silva**, pelo amor e pela cumplicidade nessa caminhada em comum.

Ao meu filho, **Jônatas Moura**, pelo amor e pela compreensão nos momentos de minha ausência.

Aos **Familiares e Amigos**, pelo apoio e encorajamento.

À minha orientadora, Professora **Kátia Cunha**, pelo crédito a mim dispensado desde os tempos de aluna especial. Ela me oportunizou a vivência desta experiência com muito amor, paciência e, não menos, muito profissionalismo. Pra sempre, gratidão!

Aos demais membros da banca examinadora, Professora **Lucinalva Almeida** e Professor **Gustavo Oliveira**, pelas relevantes contribuições que possibilitaram importantes norteamientos para o prosseguimento e conclusão deste trabalho.

Aos colegas do **Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência - LAPPUC**, pelos momentos de compartilhamento de experiências e estudos.

Aos queridos colegas, **Allan Diêgo Figueiredo, Ana Priscila Azevedo, Cleciana Arruda, Jéssica Ramos** e **Marcia Silva**, pelas valorosas ponderações na construção do projeto inicial desta pesquisa.

Aos colegas e amigos que ganhei no percurso do mestrado, em especial **Neide Silva** e **Marcelo Moreira**, pelo compartilhamento das ansiedades e progressos nesta trajetória.

Aos docentes do Mestrado, **Conceição Gislâne Salles, Carla Patrícia Guaraná, Maria Joselma Franco, Mário Carvalho, Lucinalva Almeida, Saulo Feitosa,**

Marcelo Miranda, Allene Lage, e Ana Lúcia Santos, pelas generosidades e incalculáveis contribuições à minha formação.

Ao **PPGEDuC**, na pessoa de seu atencioso secretário, **Rodrigo Albuquerque**, pelos auxílios nos procedimentos institucionais.

Às Professoras e chefes de trabalho no decorrer deste processo, **Sheila Oliveira, Maria de Fátima Finizola, Ana Carolina Barbosa e Juliana Leitão**, pelo apoio e por não me deixarem desanimar.

Aos Professores **Mário Carvalho, Marcelo Martins** e à Professora **Sheila Oliveira**, pela amorosidade, pelo especial incentivo e pelo exemplo de empenho em atividades administrativas e acadêmicas.

Aos colegas da Secretaria Geral de Núcleos – CA/UFPE, **Erivaldson Sérgio Farias, Gibbson Andrade, Ezielton Pereira, Tammy Cinara Arraes e Helder Caran Santos** pelo altruísmo em executar as minhas atividades durante os afastamentos do trabalho em virtude desta formação.

À **Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco**, por me permitir o gozo de licença sem vencimentos durante parte do Mestrado.

À **UFPE**, pelo incentivo expresso na concessão da redução de jornada de trabalho para construção desta pesquisa.

Gratidão!

“Bem aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque serão fartos.” (BÍBLIA, Mateus, 5, 6).

RESUMO

A presente pesquisa problematiza a avaliação educacional utilizada pela rede estadual de Pernambuco por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação. Ao compreendermos o campo educacional como campo político, nos ancoramos na ontologia política pós-estruturalista formulada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe ([1985] 2015), com a articulação interpretativa proposta por Jason Glynos e David Howarth (2007). Nosso objetivo é compreender a articulação hegemônica que possibilita à política pública pernambucana intentar a padronização avaliativa das escolas da rede estadual de ensino. Formam o *corpus* da pesquisa: documentos oficiais - locais e nacionais, fontes bibliográficas, notícias veiculadas em diferentes mídias, *websites*, pronunciamentos oficiais. Sinteticamente, aspiramos oferecer as seguintes contribuições relacionadas à avaliação do sistema educacional pernambucano: (a) caracterização e transformação de seus regimes e práticas discursivas; (b) exposição de maneiras pelas quais ela prende e seduz os sujeitos; (c) explicação crítica dos objetos e condições discursivas que tornam os padrões ou rotinas de articulações possíveis. Portanto, criticamente envolvemos um plano sincrônico para a caracterização e um plano diacrônico para a identificação da reprodução e/ou subversão, trazendo à tona as normas tidas como certas e legítimas do sistema avaliativo em foco, as quais possibilitam sua hegemonia. Nossos resultados apontam que as práticas examinadas são constitutivamente guiadas por lógicas discursivas, cuja opacidade envolve a construção de significados em torno da modernização, por meio de jogos de linguagem nas dimensões sociais, políticas e fantasmáticas. O mecanismo articulatório dessas lógicas oculta a contingência e precariedade política, especialmente pelo controle ideológico assombroso que a prática modernizadora exerce sobre o discurso da avaliação educacional pernambucana, oferecendo uma narrativa gratificante às pessoas, com vistas a desmobilização, despolitização e aceitação das normas sociais.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Pernambuco; Teoria do Discurso; Lógicas de Explicação Crítica.

ABSTRACT

This research problematizes the educational evaluation used by the state network of Pernambuco through the Public Management Modernization Program - Goals for Education. By understanding the educational field as a political field, we are anchored in the post-structuralist political ontology formulated by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Theory of Discourse ([1985] 2015), with the interpretative articulation proposed by Jason Glynos and David Howarth (2007). Our objective is to understand the hegemonic articulation that allows public policy in Pernambuco to attempt the evaluative standardization of schools in the state education network. Forming the research corpus: official documents - local and national, bibliographic sources, news published in different media, websites, official pronouncements. In summary, we aspire to offer the following contributions related to the evaluation of the Pernambuco educational system: (a) characterization and transformation of its regimes and discursive practices; (b) exposition of ways in which it captures and seduces the subjects; (c) critical explanation of the discursive objects and conditions that make articulation patterns or routines possible. Therefore, we critically involve a synchronic plan for the characterization and a diachronic plan for the identification of reproduction and/or subversion, bringing to light the norms taken as right and legitimate of the evaluative system in focus, which enable its hegemony. Our results indicate that the examined practices are constitutively guided by discursive logics, whose opacity involves the construction of meanings around modernization, through language games in social, political and phantasmatic dimensions. The articulatory mechanism of these logics hides the contingency and political precariousness, especially due to the astonishing ideological control that the modernizing practice exerts over the Pernambuco educational evaluation discourse, offering a rewarding narrative to people, with a view to demobilization, depoliticization and acceptance of social norms.

Keywords: Educational evaluation; Pernambuco; Discourse Theory; Critical Explanation Logics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modernização aglutinando demandas na formação do Estado regulador/avaliador.....	20
Figura 2 -	Lógicas e dimensões analíticas na modernização avaliativa do sistema educacional pernambucano representadas pelo nó borromeano, com base em Lacan.....	31
Figura 3 -	Trabalho do Analista Político por meio da Teoria do Discurso e possíveis questionamentos na construção da pesquisa.....	36
Figura 4 -	Um modelo simplificado de práticas e regimes = entidades significativas/discursivas.....	42
Figura 5 -	Perguntas básicas das pesquisas sociais e as lógicas.....	44
Figura 6 -	Elementos inter-relacionados e sobredeterminados em espiral no ciclo retrodutivo.....	48
Figura 7 -	Um dos portais que compõe o corpus da pesquisa, desenvolvido pelo CAEd/UFJF para o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.....	50
Figura 8 -	MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021.....	60
Figura 9 -	Percentual de alunos com aprendizado ‘adequado’ - Etapa: 5º ano – Rede Pública - Português.....	62
Figura 10 -	Fotos divulgadas pela mídia.....	63
Figura 11 -	Percentual de Municípios que atingiram a meta por UF - Rede Pública - 2019.....	64
Figura 12 -	Portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.....	68
Figura 13 -	A Política de responsabilização Educacional descrita no Portal do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE.....	70
Figura 14 -	Notícia veiculada pelo Portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco divulgando os resultados do SAEPE 2021.....	71
Figura 15 -	Escola divulga resultados.....	72

Figura 16 -	Recorte da Página 5 da Revista do Professor - Língua Portuguesa do SAEPE – 2019.....	74
Figura 17 -	Espaço discursivo sem formação hegemônica / Elementos e a multiplicidade de diferenças que antecedem ao discurso da modernização.....	82
Figura 18 -	Espaço discursivo e as cadeias opostas de equivalência promovendo a formação hegemônica para a Modernização...	83
Figura 19 -	Jornal do CONSAD.....	84
Figura 20 -	OCDE presente nas discussões sobre formato do SAEB.....	92
Figura 21 -	Estrutura Organizacional MEC/CNE.....	93
Figura 22 -	Logo do PNAGE – PE.....	96
Figura 23 -	INDG acompanha PMGP-ME/PE.....	97
Figura 24 -	Cenário idealizado promovido pela estrutura narrativa fantasmática.....	109
Figura 25 -	Notícia em 08/09/2016: Pernambuco alcança melhor ensino público do Brasil.....	113
Figura 26 -	Governo de PE anuncia escolas e municípios com maiores notas no IDEPE 2019.....	113
Figura 27 -	Frederico Amancio entrega Currículo de Pernambuco do Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação.....	116
Figura 28 -	Cenário idealizado distópico/utópico promovido pela estrutura narrativa fantasmática.....	124
Figura 29 -	Princípio da Eficiência na Administração Pública.....	125
Figura 30 -	Acompanhamento gerencial – Resultado por escola.....	127
Figura 31 -	Secretário Frederico da Costa Amancio – SEE/PE – cercado por gestores escolares premiados.....	131
Figura 32 -	Recorte da Página 9 da Revista do Gestor Escolar do SAEPE – 2021.....	133
Figura 33 -	PISA – Dados por região.....	135
Figura 34 -	Divulgação de resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	As lógicas de explicação crítica.....	49
Quadro 2 -	Dimensão analítica na avaliação do sistema educacional pernambucano.....	51
Quadro 3 -	Publicações selecionadas em ordem temporal decrescente.....	173
Quadro 4 -	Identificação das palavras-chave e metodologias, com a categorização das pesquisas.....	174
Quadro 5 -	Palavras-chave sintetizadas para nortear a revisão integrativa.....	174
Quadro 6 -	Conceitos e disputas discursivas com base na revisão integrativa.....	175
Quadro 7 -	Dissertações selecionadas com base no recorte proposto...	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Produção de dissertações.....	178
Tabela 2 -	Esquema analítico	181

LISTA DE SIGLAS

ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
AMUPE	Associação Municipalista de Pernambuco
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial - <i>International Bank for Reconstruction and Development</i>
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Biblioteca Regional de Medicina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Campus do Agreste
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFIEEX	Comissão de Financiamentos Externos
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Administração
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo Explicativo
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GRE	Gerência Regional de Educação
HES	Hegemonia e Estratégia Socialista
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IEA/USP	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEC	Lógicas de Explicação Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE	<i>Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education</i>
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
ME	Metas para a Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPOG	Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PE	Pernambuco
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRE	Plano Diretor de Reforma do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão
PPA	Plano Plurianual
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
SAEB	Sistema de Avaliação para a Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação e Esportes
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico-administrativos em Educação
TD	Teoria do Discurso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	DETALHANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA.....	32
2.1	O PÓS-ESTRUTURALISMO E A TEORIA DO DISCURSO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	33
2.2	AVANÇANDO NAS LÓGICAS DE EXPLICAÇÃO CRÍTICA PELA TEORIA DO DISCURSO (TD).....	37
2.2.1	<i>Problematização.....</i>	<i>39</i>
2.2.2	<i>Retrodução.....</i>	<i>40</i>
2.2.3	<i>Lógicas.....</i>	<i>42</i>
2.2.4	<i>Articulação.....</i>	<i>45</i>
2.2.5	<i>Crítica.....</i>	<i>47</i>
2.3	POSSIBILIDADES ANALÍTICAS.....	49
3	LÓGICAS SOCIAIS NA MODERNIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	52
3.1	PNAGE, SAEB E IDEB: O ARCABOUÇO NORMATIVO PROMOTOR DA MODERNIZAÇÃO AVALIATIVA EDUCACIONAL BRASILEIRA....	57
3.2	PMGP-ME/PE, SAEPE E IDEPE: O ARCABOUÇO NORMATIVO PROMOTOR DA MODERNIZAÇÃO AVALIATIVA EDUCACIONAL PERNAMBUCANA.....	67
4	LÓGICAS POLÍTICAS NA MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	77
4.1	MODERNIZAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	86
4.2	MODERNIZAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA.....	93
5	LÓGICAS FANTASMÁTICAS NA MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO POR MEIO DE METAS EDUCACIONAIS.....	100

5.1	FANTASIAS MODERNIZANTES CONSTRUINDO PERCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA, QUALIDADE DO ENSINO E CURRÍCULO.....	104
5.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	118
6	PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS ASSOMBROSAS.....	120
6.1	ASSOMBRAÇÃO 1 – INEFICIÊNCIA.....	126
6.2	ASSOMBRAÇÃO 2 – INEFICÁCIA.....	130
6.3	ASSOMBRAÇÃO 3 – INEFETIVIDADE.....	134
6.4	CONSIDERAÇÕES.....	140
7	A GUIA DE UMA CONCLUSÃO.....	142
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A.....	172
	APÊNDICE B.....	176

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Educação, a reflexão sobre a avaliação educacional se fez presente, e neste momento, com os efeitos perceptíveis da tríade política: globalismo¹, neoliberalismo e gerencialismo no meio educacional, emergem mais que nunca indagações relacionadas à autonomia e à prática docente, em contraponto às reformas educacionais, que têm estabelecido exigências, configurando tentativas de regular o que deve ser ensinado.

Em vários países, a constituição de reformas nos sistemas de avaliação educacional tem sido explicada por uma intersecção e diversidade de discursos² fortemente relacionados ao globalismo e aos imperativos ideológicos gerenciais do neoliberalismo. Ball (2014, p. 25) trata o neoliberalismo como práticas organizadas em torno de uma imaginação do “mercado”, repercutindo com “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas”.

Isso nos faz pensar como as políticas³ de avaliação educacional coadunam com um campo tensionado, manifesto no jogo de articulações, significações e disputa de sentidos, que envolve inclusive a compreensão de qualidade. As polissemias relacionadas ao conceito de qualidade, à função da escola, cidadania, democracia, entre outros, estão ligadas à variedade de concepções ontológicas, filosóficas, epistemológicas e relações de poder, as quais produzem indicadores avaliativos carregados de valores e escolhas que transparecem variados métodos.

¹ Assim como Bresser-Pereira (2008), compreendemos globalismo e globalização como fenômenos distintos. Por esse motivo optamos, neste momento, pelo uso da palavra globalismo, para destacar o caráter político do termo, em oposição ao uso da palavra globalização, que denota um aspecto mais econômico. Contudo, no decorrer do trabalho, a palavra globalização também será usada. O globalismo envolve a intento de determinadas forças penetrarem as soberanias das nações em diversos campos, o que vai bem além da esfera econômica.

² Tomamos nesta pesquisa o conceito de discurso na perspectiva de que ele não é apenas linguístico, “mas anterior à distinção entre o linguístico e o extralinguístico” Laclau (1999, p. 335, tradução nossa). Deste modo, compreendemos que toda ação social “é constituída sob a forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos” (*ibidem*, tradução nossa). Portanto, o próprio social é apreendido como um discurso que se refere a “um horizonte de práticas significativas e diferenças significativas”, dentro do qual a identidade de todos os objetos e sujeitos é produzida (HOWARTH, 2000, p. 9, tradução nossa).

³ Adotamos a compreensão de políticas como esforços ‘discursivos’ em construir um objeto impossível: a sociedade (LACLAU, 2014). Assim, uma “articulação política ou a [sua] construção é, portanto, apenas possível na medida em que a sociedade é impossível” (MARCHART, 2018, s. p.). A política, nesse sentido, “não é uma região particular da sociedade, ou um conjunto específico de instituições como o governo ou o estado, que pode ser distinguido da sociedade civil, mas uma dimensão ontológica das relações sociais, que pode ser capturada pela operação de lógicas políticas” (HOWARTH, 2015, p. 7, tradução nossa).

Portanto, cabe pensarmos nas práticas gerenciais e regimes neoliberais não apenas no prisma socioeconômico, mas como uma racionalidade política que cresce globalmente, buscando converter as subjetividades e normas existenciais (DARDOT; LAVAL, 2017). Assim como afirma Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), trata-se de um estilo de vida no trabalho, na linguagem e no desejo. Como tal, remodela práticas governamentais e institucionais, fortalecendo o setor privado, agravando as injustiças e trazendo sofrimento psíquico.

Para Afonso (2005, p. 114), essas ações são mecanismos políticos, ligados a uma “nova direita” cujas táticas envolvem a redefinição do papel do Estado e a redefinição das fronteiras entre público e privado, com estratégias que intentam (i) convencer o cidadão a reduzir ou não aumentar seus direitos; (ii) persuadir e redirecionar o cidadão ao setor privado, que receberia incentivos e seria apresentado como possibilidade de escolha mais ampla e qualificada; e (iii) tornar menos nítida a diferença entre direitos sociais e direitos individuais e as fronteiras entre o setor público e o privado. Em conjunto, as estratégias de “quase-mercado”, levariam ao enfraquecimento da hegemonia⁴ do Estado-providência (*ibidem* 2005, p. 115).

Percebemos que essa conjuntura propicia a publicação do Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 (PERNAMBUCO, 2006) que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE – PE.

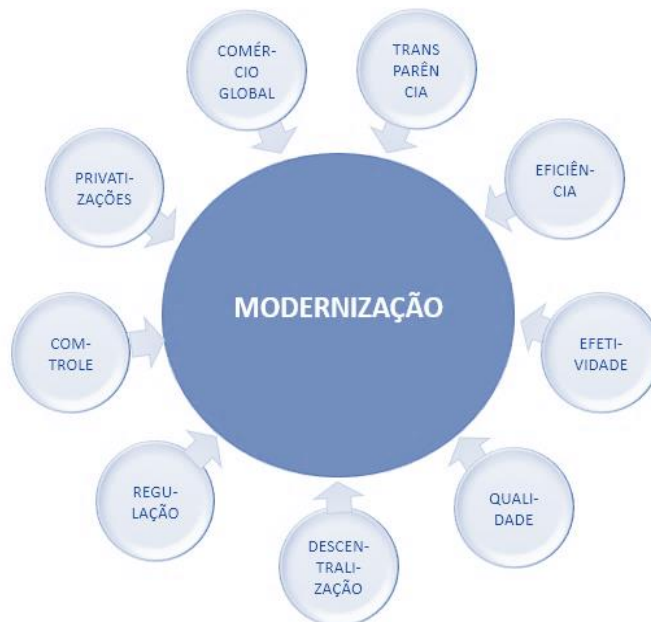
Atraído pela manifestação discursiva do sistema mercadológico hegemônico, a partir de 2008, o governo do Estado de Pernambuco passou a utilizar uma política de avaliação educacional articulada ao Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação – PMGP-ME, obedecendo a moldes do Governo Federal.

Entendemos que o significante “modernização” maquiou uma reforma estatal dando aspecto “inovador” e articulando diversas demandas, entre elas: melhoria da qualidade de vida da população; melhoria dos serviços públicos aos cidadãos com o aumento da eficiência, efetividade e transparência; descentralização administrativa; abertura das economias nacionais para o comércio global e diminuição do tamanho do Estado através das privatizações; e substituição do Estado provedor pelo Estado regulador/avaliador (BALL, 2004).

⁴ Trataremos a hegemonia como importante ferramenta de análise do social. Sua noção, pela Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), pressupõe a constante instabilidade das relações políticas (MENDONÇA, 2014)

Apesar da existência de demandas diferentes, contraditórias e em nada “inovadoras”, visto apresentarem práticas e regimes relacionados ao antigo sistema liberal datado do início do século passado (AFONSO, 2005), percebemos que a articulação discursiva possibilitou uma hegemonia, devido a um ponto nodal – modernização – o qual dava uma nova roupagem e amarrava as fissuras discursivas, oferecendo precariamente uma ideia de inovação, estabilidade ou completude. Para Laclau e Mouffe, pontos nodais⁵ são “os pontos discursivos desta fixação parcial” ([1985] 2015, p. 187).

Figura 1 - Modernização aglutinando demandas na formação do Estado regulador/avaliador



Fonte: A autora (2023).

⁵ Em Laclau, a noção de ponto nodal está associada a expressão de Jacques Lacan: *point de capiton*, também traduzida por ‘ponto de estofo’, ‘ponto de capitonê’ ou ‘ponto de ancoragem’. Zicman de Barros (2023, p. 2, tradução nossa) afirma que a metáfora lacaniana se refere ao botão de estofamento – por exemplo, de um sofá – em que um botão na tapeçaria mantém e estabiliza a estrutura do móvel, e “nada mais é do que um significante que ocupa uma posição hierárquica superior em termos de importância na ordem simbólica”. Žižek (1992, p. 115) afirma que o *point de capiton* “é o ponto através do qual o sujeito é costurado ao significante e, ao mesmo tempo, é o ponto que interpela o indivíduo como sujeito”. Com a apropriação do termo na TD, Laclau e Mouffe (2015, p. 187) conceitua ponto nodal como “pontos discursivos privilegiados” da fixação parcial. Trata-se de um nó – ou vários – em uma cadeia de discurso, que conecta precariamente vários elementos discursivos uns aos outros, unificando um campo discursivo.

Percebemos que as demandas se aglutinaram deslizando o sentido de modernização para eficiência e melhoria da qualidade dos serviços públicos, em oposição a práticas burocráticas obsoletas. Por consequência, a avaliação educacional é adotada como necessária à modernização da gestão da rede pública estadual.

Há um trabalho psíquico na escolha do termo “modernização”. Ele esconde a palavra “reforma” que carrega uma negatividade, pois discursivamente está associada a uma ação de desarrumação ou a criação de um momento caótico. Nossa compreensão parte da premissa que o discursivo, o qual é constituído de diferentes práticas significativas, produz a identidade dos objetos e dos sujeitos e, por conseguinte, permite que as pessoas se envolvam com o mundo em que estão inseridas. Nesse sentido, concebemos a realidade social como discursiva (DE CLEEN; STAVRAKAKIS, 2017).

Assim, o Programa Nacional de Apoio à **Modernização** da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE) bem poderia ser chamado de Programa Nacional de Apoio à **Reforma** da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE), sem prejuízo do intento. Porém “modernização” carrega a positividade da inovação, adesão ao esteticamente agradável e funcional, sendo desejável, pois essas relações significativas fornecem posições com as quais os agentes sociais podem se identificar. (DE CLEEN; STAVRAKAKIS, 2017).

Precisamos também pensar, portanto, como o termo “modernização” trabalha o imaginário e a fantasia dos sujeitos, oferecendo solução para uma máquina pública caracterizada como retrógrada, lenta e extremamente burocrática. O antagonismo do termo o constitui e o fortalece⁶. Desta forma, o discurso se amplia tanto por uma rede de equivalência que alimenta a perspectiva de que todos serão contemplados por essa política, quanto por fantasmas, entre os quais se apresenta o da ineficiência do serviço público.

⁶ Entendemos com base em Laclau e Mouffe ([1985] 2015) que o antagonismo é constitutivo, pois oferece condição para a formação de objetos/identidades políticas. Inicialmente esses autores utilizam o antagonismo como categoria central para o político. Posteriormente, Laclau (1990) utiliza a categoria lacaniana de deslocamento, em substituição ao antagonismo, pois considera que a constituição do outro como antagônico já pressupõe: (a) uma certa inscrição discursiva (b) a construção fantasmática imaginária de ambos os polos antagônicos, na maioria dos casos (MENDONÇA, 2014; STAVRAKAKIS, 2003).

É no jogo discursivo que surge o ponto nodal, também entendido como significante vazio⁷. Ele é o elemento articulador das diferenças. Isso é possível porque os sentidos são incompletos, instáveis. Não existe fixação, mas um processo constante de criação através de práticas articulatórias que produzem a ordem social.

Para Laclau e Mouffe, nas palavras de Panizza (2021, p. 7) “toda ordem social é construída discursivamente e, como tal, é relacional, performativa, deslocada e incompleta”. Foi a amarração discursiva em torno da “modernização” que possibilitou uma hegemonia que legitimou demandas, ainda que ambivalentes. Assim, compreendemos que o ponto nodal preconizado, e suas dimensões, justificam as atuais políticas de condução dos assuntos de Estado, as quais alteraram contingencialmente a forma de organizar, gerir e avaliar os sistemas educacionais.

Apesar das disputas na construção da realidade, essa construção discursiva referente à “modernização” não fixará completamente todos os sentidos, pois há outros projetos discursivos contestando o domínio. A hegemonia discursiva tem um domínio parcial, contingente, contraditório, precário, estando sempre em negociação. Por mais forte e radical que possa aparentar, não terá plenitude e sim uma plenitude ausente⁸.

A impossibilidade de fixação movimenta disputas de outros programas no que tange a objetivos e funções, sejam por questões ideológicas, técnicas ou políticas. Entendemos que “qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (LACLAU. MOUFFE, [1985] 2015, p. 187). Todas as variações discursivas e possibilidades de concepções nos fazem refletir sobre a construção e ‘legitimação’ da avaliação do sistema educacional estadual em Pernambuco.

Diante disso, intencionamos pesquisar sobre educação, possibilitando o debate sobre singularidades do presente, vislumbrando na escola um espaço de contínua negociação. Por isso, diante do exposto, nos inquieta compreender: **Como são**

⁷ A compreensão de ‘significante vazio’ é controversa. Howarth (2004) afirma que “não é claro se o significante vazio é apenas um sinônimo para ponto nodal, um refinamento do conceito original, ou se ele aponta e captura aspectos diferentes da realidade social” (*ibidem*, p. 268, tradução nossa). Neste trabalho adotaremos apenas o termo “ponto nodal”.

⁸ A luta pela hegemonia produz uma ordem social representada por uma ‘plenitude ausente’, pois a plenitude sempre é requerida, e simultaneamente impossível de acontecer. As estruturas são incompletas pela irredutível marca do jogo de sentidos. A dialética entre ausência (deslocamento da estrutura) e presença (identificação com uma plenitude não alcançada) também é o espaço do sujeito, que assume sua forma de representação como metáfora de uma estrutura ausente (HOWARTH, 2015).

articulados os discursos que ganham força na elaboração dos textos políticos oficiais relacionados ao sistema avaliativo, na rede estadual de Pernambuco, visto o seu intento de padronização?

Sendo assim, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender a articulação hegemônica que possibilita à política pública pernambucana intentar a padronização avaliativa das escolas da rede estadual de ensino.

Percebemos que a defesa da “modernização” operou como ponto nodal nas reformas administrativas do Estado, repercutindo no setor educacional e no formato da avaliação, em três dimensões⁹: (i) normativa, através da performatividade, responsabilidade (*accountability*) e competitividade; (ii) estratégica, pelo neoliberalismo, gerencialismo e globalismo; e (iii) ideológica, a partir da concepção da função da escola, qualidade de ensino e proposta curricular.

Deste modo, envolvendo as três dimensões, respectivamente, temos como **objetivos específicos**: (a) Descrever as características e as transformações do sistema de avaliação educacional no Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco; (b) Expor as razões contingenciais que possibilitam a hegemonia na tentativa de padronização avaliativa da rede pernambucana; e (c) Explicar criticamente os objetos e condições discursivas que tornam esses padrões ou rotinas de articulações contingencialmente possíveis.

Destacamos que o particular interesse na temática, justifica-se pela nossa vivência como professora da rede pública estadual em Pernambuco. A inquietação parte da observação às avaliações educacionais padronizadas e, assim como Mainardes (2016), da preocupação com seus reflexos e influências na vivência docente. Considerando nossa formação no magistério, com especialização em programação do ensino, possuímos especial interesse em problematizar as reformas das políticas avaliativas e suas fantasias entrelaçadas à linguagem, ao desejo e às ontologias políticas.

Postulamos que, assim como a provisoriedade da vida, o fenômeno educativo está marcado pelo contingente e, conseqüentemente, precisa reconhecer os imprevistos. Desta forma, este trabalho tem relevância social porque busca subsidiar o debate político em nossa região em torno das fragilidades educacionais, promovendo uma discussão acerca da avaliação de políticas e programas, tendo

⁹ Com base em Glynos *et al.* (2021).

como objeto a formulação da política de avaliação da rede estadual no Estado de Pernambuco.

Neste movimento, compreendemos a necessidade de um “esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos” na fase exploratória da pesquisa (GIL, 2008, p. 27). Este processo possibilita uma melhor exposição do problema e ferramentas investigativas mais sistematizadas.

Por isso, a realização de levantamento bibliográfico possibilita sintetizar as pesquisas disponíveis, com a finalidade de promover adequação metodológica ao fenômeno que pretendemos compreender. Assim, optamos pela revisão integrativa, pois se apresenta como método de revisão apropriado devido à sua “capacidade de sintetizar a literatura e analisá-la sobre um tema específico de forma integrada” (FOSSATTI; MOZZATO; MORETTO, 2019, p. 55).

Compreendemos, através de Botelho, De Almeida Cunha e Macedo (2011), que o termo “integrativa” passou a ser utilizado pela “integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”. O objetivo, portanto, é dialogar com os autores dos textos levantados, percorrendo de forma integrada com os conceitos que apresentam sob o foco da investigação. Os passos que seguimos, detalhados no APÊNDICE A, nos possibilitaram identificar, por meio de publicações no portal Scielo¹⁰, os conceitos primários desenvolvidos pelos autores, os quais articulamos na sequência.

Com referência à avaliação educacional, Silva e Jófili (2021), argumentam que há necessidade do reconhecimento da natureza política do ato de avaliar, bem como da complexidade do objeto avaliado, pois a tecnocracia do discurso cientificista, bem como o poder gerencial, tem ampliado seu domínio de forma global. Para eles, esses fatos influenciam o ordenamento discursivo das/nas instituições, atribuindo novos sentidos às interpretações dos atores. Por isso, há necessidade de espaços de discussão sobre a finalidade e a qualidade educacional, a qual deveria remeter à oferta de conhecimento transformador, coibindo ímpetos gerencialistas e

¹⁰ A escolha deste portal se deu por compor uma base de dados bastante abrangente, reunindo vários periódicos científicos e diversas publicações acadêmicas. Trata-se de uma biblioteca digital que surgiu por iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). Conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pode ser acessado por: <https://scielo.org/pt>

tecnocráticos. Assim, defendem a sensibilidade da polifonia das vozes que estão presentes no território escolar.

Em sintonia, Martins e Ribeiro (2018) identificam que na avaliação há mais do que uma relação entre propósitos, metodologias, e distintas concepções, considerando o envolvimento dos diversos atores institucionais que compõem a comunidade. Por isso, defendem, nas palavras de Dias Sobrinho (1996, p. 23), que a avaliação deve buscar “conhecer não para execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas, para compreender as dificuldades e equívocos e potenciar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos”. Assim, postulam que a qualidade da educação nas instituições públicas deve ser marcada pela participação e construção cotidiana dos atores institucionais.

Contudo, Silva e Silva (2017) afirmam que no Brasil temos uma política educacional neoliberal e gerencialista, sendo a qualidade da educação baseada na avaliação por resultados. Essa perspectiva produtivista gera ranqueamento das escolas e de redes de ensino pelo processo de *accountability* ou responsabilização. Essas políticas de responsabilização expõem os resultados do desempenho dos alunos, das escolas públicas, do próprio sistema educacional, e acaba atribuindo a falta de qualidade à ineficiência do professor.

Nesse sentido, Silva e Jófili (2021) também atestam a ascensão nacional do neoliberalismo, em ajuste à nova ordem mundial, pela adoção da avaliação em larga escala, a qual traz novos conceitos, como os de competência e competitividade, fortalecendo o mercado como regulador das relações sociais. Deste modo, a Educação é vinculada ao processo produtivo com propósitos performativos, responsabilizando unilateralmente os atores educacionais.

Ainda para esses autores (*ibidem*), o discurso voltado à performatividade e à responsabilização ganha força pela pretensa ideia de qualidade educacional. No contexto neoliberal, a qualidade é duvidosa, pois as avaliações externas levam o processo pedagógico ao reducionismo, com um projeto educacional de orientação curricular limitado às matrizes de referência. Por isso, desvelar o papel dos atores que compõem o encadeamento discursivo ajuda a compreender a difusão ideológica da política de avaliação em larga escala. Sendo assim, as discussões sobre qualidade educacional precisam estar atreladas às discussões sobre a função social da escola.

Nessa direção, ainda Martins e Ribeiro (2018) enfatizam que a avaliação, a qual objetiva a elevação da qualidade educacional, precisa ser elaborada coletivamente e

com critérios transparentes. Para eles, a construção colegiada promove rupturas e oferece movimento ao conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor. Deste modo, proporciona melhoria nos processos e mudanças qualitativas da instituição e do seu contexto.

Por fim, Andrade e Viana (2017) trazem que não é possível inovar o ensino com uma avaliação que se vincula a moldes tradicionais, quantitativos, classificatórios e excludentes. Os autores expressam que a avaliação, como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, envolve certos princípios essenciais, sendo alguns deles: negociação, ética e emancipação, os quais contribuem para um processo avaliativo inovador e justo.

Essa revisão integrativa revelou diversas disputas discursivas, emergindo a urgência do debate, bem como reforçando nossa opção na composição das dimensões analíticas que veremos mais adiante.

Como enfatizado por Mainardes (2018a), entendemos que os estudos teóricos são fundamentais na formação do pesquisador, pois possibilitam tomadas de decisões metodológicas, garantindo a robustez conceitual, reflexividade e compreensão das condições sociais da produção do conhecimento. Assim, a complexidade do social, e seu constante movimento, nos impulsiona a buscar ferramentas e categorias de análises mais apropriadas aos fenômenos que nos propomos a investigar.

Neste sentido, passamos a perceber que as pesquisas em política educacional nos últimos anos emergiram significativamente, pois encontramos uma gama de trabalhos recentes e investigações que objetivam mapear no país o crescimento da área, comprovando sua consolidação enquanto campo de conhecimento. Contudo, uma pesquisa, realizada por Jacomini e Silva (2019, p. 1), concluiu que a maioria dos trabalhos analisados “anunciaram preocupações tangenciais com as questões de epistemologia, método e teoria na área educacional”, nos deixando em alerta sobre a ausência ou a insuficiência teórica. A escassez de argumentação substancial fragiliza a área e impossibilita a própria proteção do estudo.

Nesse sentido, cabe apreendermos que existem modos de enxergar a realidade e estes precisam ser conhecidos pelos pesquisadores em políticas educacionais, pois a “ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações

ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas” (BALL, 2011, p. 92). Também comungamos com Ball quando afirma que:

A teoria é um veículo para ‘pensar diferente’, é uma arena para ‘hipóteses audaciosas’ e para ‘análises provocantes’. [...] Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente (*ibidem*, p. 93).

O entendimento epistemológico exige um diálogo interdisciplinar, pois está situado entre a ciência e a filosofia. Originalmente e de forma singela, a epistemologia foi considerada como teoria do conhecimento, porém ao longo do tempo sofreu modificações conceituais. Apropriando-nos do conceito mais amplo de Japiassu, (1986, p. 16) a definimos como “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Todavia, cabe ressaltar que, ao contrário dos empiristas que percebem o experimento científico como uma sequência mecânica de operações, a epistemologia contemporânea compreende que a ciência não é neutra. Do ponto de vista pós-estruturalista, o conhecimento que produzimos no processo de nossas investigações está inserido no processo de disputa por produção de verdades, portanto não se trata da manifestação de uma essência. Ele é “o resultado da ação criativa e inventiva do ser humano em constante luta por imposição de sentido” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 781). Nesse contexto, até mesmo a hipótese é produzida a partir da invenção e a linguagem torna-se:

“um conceito filosoficamente importante sobretudo na medida em que, a partir do pensamento moderno, passa-se a considerá-la como elemento estruturador da relação do homem com o real. A partir daí [...] uma vez que toda teoria tem necessariamente uma formulação linguística e se constrói linguisticamente, o problema da natureza da linguagem e do significado passa a ser de grande importância para a epistemologia (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, s. p).

Diante desta apreensão, buscamos identificar no meio acadêmico os movimentos discursivos que permeiam as políticas de avaliação educacional. Consideramos relevante conhecer as produções na Universidade Federal de Pernambuco dentro da temática, na compreensão dos enfoques, referenciais teóricos e métodos de pesquisa privilegiados pelos autores das dissertações de programas na área de Educação, observando lacunas, emergências ou ausências de cuidados epistemológicos.

Ao considerarmos a impossibilidade de abarcar toda a produção em Educação da UFPE, optamos por trabalhar, neste momento, com as dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc – do Centro de Educação - CE/ UFPE, e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc – do Campus do Agreste - CA/ UFPE, os quais têm buscado, respectivamente, “contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2021a), e “desenvolver reflexão e propor caminhos que auxiliem o enfrentamento das grandes questões e desafios colocados pelos novos paradigmas científicos e educacionais, atento às novas demandas do sistema educacional e às práticas educativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2021b).

Deste modo, dentro do recorte definido e por meio de uma metapesquisa detalhada no APÊNDICE B, compreendemos que nem sempre novas perspectivas apareceram de forma explícita nos trabalhos, apesar de várias abordagens sustentadas por correntes pós-estruturalistas, teorias pós-críticas, pós-modernas, neopragmáticas e oriundas da linguística terem emergido nos últimos anos. Inferimos que ainda são bastante dominantes as abordagens teórico-metodológicas compreensivas e históricas, como o materialismo histórico-dialético e teorias-metodológicas combinadas.

Isso é um indicador que a pesquisa educacional requer mais diversidade de olhares e discursos. Ela reclama pela adoção de procedimentos metodológicos que ofereçam outras concepções de política educacional, mais abrangentes e comprometidas, sem abrir mão do rigor conceitual e epistemológico. Diante dos achados, compreendemos que a predominância da teoria marxista nos trabalhos analisados, limita as concepções das relações sociais, pois atribui enfaticamente razões economicistas e classistas às questões da sociedade, ignorando as construções discursivas dos sistemas sociais e o papel dos seus agentes.

Howarth (2000, p. 12, tradução nossa) afirma que no marxismo, “ideias, linguagem e conhecimento são considerados como fenômenos ideológicos que devem ser explicados por referência aos processos econômicos e políticos subjacentes” dentro do discurso. Essa perspectiva redundante em uma ótica de sociedade modelada sob uma base, compondo uma superestrutura na qual os

“fenômenos políticos e ideológicos são entendidos em termos de relações econômicas e lógicas” (*ibidem*, p. 86, tradução nossa), que abrangem, respectivamente, a produção econômica e a luta de classes.

Nesses termos, pareceu-nos imperativo trabalharmos na investigação da avaliação do sistema educacional pernambucano defendendo uma concepção anti-essencialista do discurso - compreendido aqui como prática social, livre do “significado restritivo como fala e escrita” (LACLAU 2014, p. 124) - bem como a contingência e a precariedade das relações sociais, tal qual o posicionamento pós-estruturalista.

Reconhecemos a necessidade de investigarmos por meio de uma teorização que ofereça uma explicação sobre as (des)estabilidades políticas, as quais podem ocorrer simultaneamente ou possibilitar uma existência recíproca, e que considere negociação, hegemonia, bem como “operações da fantasia”, as quais concedem a “promessa de totalidade, harmonia e redenção” (CLARKE, 2022, s. p.).

Nessa direção, Laclau e Mouffe ([1985] 2015) oferecem uma desconstrução do pensamento marxista ao “desenvolver um conceito de fala que inclui todos as práticas e significados que moldam uma determinada comunidade de atores sociais” (HOWARTH, 2000, p. 5). Deste modo, por compreender que discursos constituem sistemas simbólicos e ordens sociais, nos apropriamos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista, a qual possibilita uma melhor compreensão da complexidade das articulações relacionadas às políticas de avaliação educacional, e “ferramentas teóricas mais adequadas para pensar o social como este se apresenta na contemporaneidade” (NASCIMENTO, 2020).

Destarte, no SEGUNDO capítulo, **DETALHANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA**, argumentaremos que a Teoria do Discurso Pós-estruturalista fornece elementos críticos, especialmente através da abordagem proposta por Glynos e Howarth (2007) por meio das LÓGICAS DE EXPLICAÇÃO CRÍTICA - LEC.

No TERCEIRO capítulo - LÓGICAS SOCIAIS NA MODERNIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA - trataremos no plano sincrônico, definições/conceitos agregados à política avaliativa, como: performatividade, responsabilidade (*accountability*), e competitividade, que servirão de costura para descrevermos as lógicas sociais que caracterizam as práticas e regimes no sistema de avaliação educacional do PMGP-ME/PE.

No QUARTO capítulo - LÓGICAS POLÍTICAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL POR MEIO DO PMGP-ME/PE – traremos no plano diacrônico, a modernização da avaliação educacional pernambucana bem como discussões sobre neoliberalismo, gerencialismo e globalismo, para identificarmos como a lógica política de equivalência e diferença explicam a emergência, contestação e transformação da prática/regime avaliativo pernambucano.

No QUINTO capítulo - LÓGICAS FANTASMÁTICAS NA AVALIAÇÃO DAS METAS EDUCACIONAIS PERNAMBUCANAS – discutiremos sobre os “nós” discursivos referentes à função da escola, qualidade de ensino e proposta curricular. Intentaremos expor as razões contingenciais que agarram os sujeitos, ao operar nas fantasias com promessas de totalidade, harmonia e redenção, possibilitando a hegemonia na tentativa de padronização avaliativa da rede pernambucana.

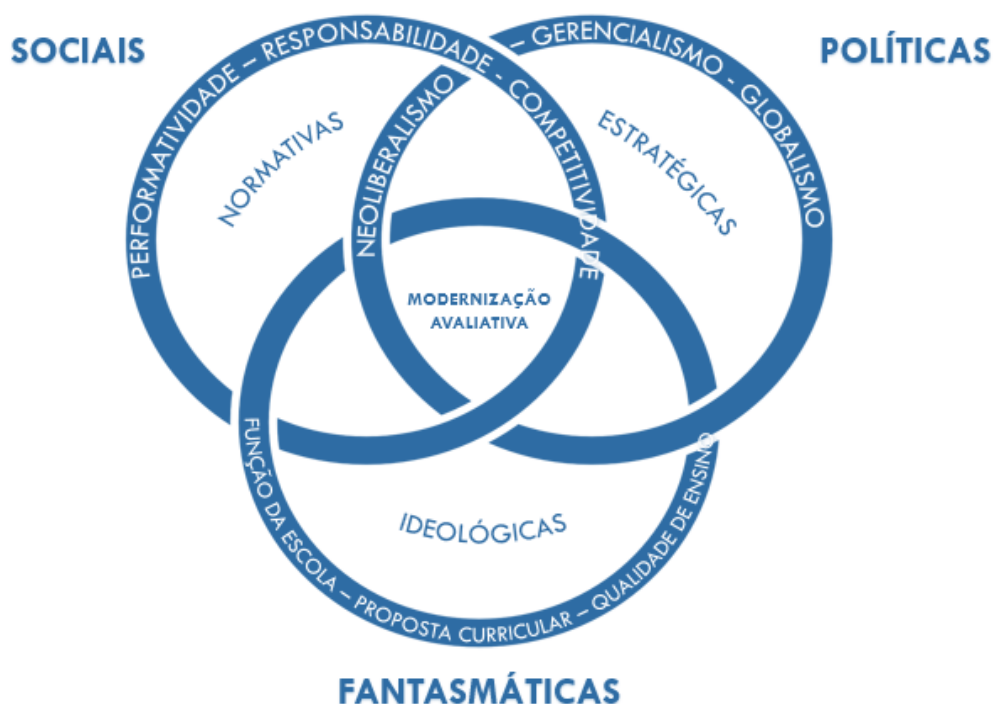
Estas construções discursivas associadas às lógicas explicativas são hipóteses retrodutivas tratadas superficialmente nesta introdução, a qual operam junto ao ponto nodal primário: *modernização*. Contudo, merecem nosso aprofundamento pela Teoria do Discurso, pelas Lógicas de Explicação Crítica em articulação ao pensamento lacaniano. Entendemos, por meio de Glynos e Voutyras, (2022), que:

Complementar lógicas sociais e políticas com lógicas fantasmáticas nos permite, assim, reunir as dimensões normativa, estratégica e ideológica da análise crítica em um quadro geral. Como anéis em um nó borromeu, cada um serve como um ponto de vantagem para interrogar e se envolver com os outros. (*ibidem*, p. 604, tradução nossa)

Portanto, como os ‘nós’ que trabalharemos operam de forma inter-relacionada e se reforçam mutuamente num emaranhado discursivo, tal como o nó borromeano de Lacan - ilustrado na figura 2 -, algumas vezes estaremos tratando de um ‘nó’ específico num capítulo, fazendo referência a outro ‘nó’ que foi tratado em capítulo anterior ou que será tratado em capítulo posterior.

Assim, cientes que a produção em política educacional é marcada por articulações, demandas, negociações de sentidos e hegemonias discursivas, no SEXTO capítulo, pelos emaranhados das lógicas, faremos uma exposição de algumas articulações discursivas que contribuem para hegemonia do intento de padronização avaliativa. Observaremos os objetos e/ou condições discursivas - beatíficas e horripilantes/assombrosas - que tornam esses padrões ou rotinas de articulações contingencialmente possíveis.

Figura 2 - Lógicas e dimensões analíticas na modernização avaliativa do sistema educacional pernambucano representadas pelo nó borromeano, com base em Lacan¹¹.



Fonte: A autora (2023).

No SÉTIMO, último capítulo – A GUIA DE UMA CONCLUSÃO, apresentaremos a nossa crítica ao explicar a contingência de processos e relações por meio das condições discursivas que constroem as normas tidas como evidentes e naturais, as quais contribuem para a exclusão de futuros (in)cogitáveis.

Na sequência, discorreremos pormenorizadamente sobre o caminho teórico, num formato de esboço ou desenho da pesquisa, unindo a proposta teórico-metodológica aos objetivos deste estudo. Almejamos que a pesquisa, que ora passamos a apresentar, desperte discussões concernentes a legitimidade do atual sistema público de avaliação educacional em Pernambuco, e que inspire trabalhos outros, trazendo contribuições e fortalecimento para o campo educacional e para a sociedade.

¹¹ Lacan, no Seminário 19, utilizou o nó exibido no brasão da família Borromeo para representar a articulação do Real, do Simbólico e do Imaginário demonstrando que se um dos elos for cortado, os demais elos não se sustentam. Depois, em outros Seminários, a figura foi usada para ilustrar outras articulações (NOMINÉ, 2020).

2 DETALHANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa não visa trazer respostas, mas intenta explorar tensões entre a política avaliativa educacional pernambucana com seus apegos e investimentos em estratégias gerenciais de competição e os sentidos de excelência, qualidade, padrões, responsabilidade e inclusão. Pois concordamos com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) quando argumentam que:

A produção de pesquisas e discussões teóricas já se constitui assim – na medida em que contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social – em um movimento de intervenção na realidade. Intervenção, não no sentido da proposição direta de estratégias de resolução dos problemas reconhecidos na realidade social a partir dos parâmetros – ou das regras do jogo – que configuram essa própria realidade e constituem esses problemas enquanto tais. Mas, no sentido do questionamento da naturalidade ou essencialidade dessa realidade e das regras mesmas que a constituem. (*ibidem*, p 1334).

Desta forma, contrariando tendências positivistas, passamos a desenhar nosso caminho investigativo buscando *insights* explicativos e críticos. Para isso, defendemos que a Teoria Discursiva Pós-estruturalista, de Laclau¹² e Mouffe¹³ ([1985] 2015), através das lógicas de explicação crítica de Glynos¹⁴ e Howarth¹⁵ (2007), possa lançar novas reflexões sobre a avaliação do sistema educacional pernambucano, por

¹² Ernesto Laclau foi um teórico político argentino (1935-2014). Lecionou e realizou pesquisas em várias universidades líderes no Reino Unido, América do Norte. No início dos anos setenta, tornou-se professor na Universidade de Essex, onde fundou o programa de pós-graduação em análises do discurso. Principal expoente de uma abordagem distintamente pós-marxista (HOWARTH, 2015), seu aprofundamento foi construído na interlocução com um conjunto amplo e interdisciplinar de pesquisadores, acentuando-se seu vínculo epistemológico com o desconstrucionismo de Jacques Derrida e com a psicanálise de Jacques Lacan (DA SILVA, 2014).

¹³ Chantal Mouffe é teórica política e professora pós-marxista de teoria política no Centro de Estudos da Democracia da Universidade de Westminster, no Reino Unido. Estudou em Lovaina, Paris e Essex e trabalha em várias universidades na Europa, na América do Norte e na América Latina. Foi professora convidada em Harvard, Cornell, Princeton e no Centre National de la Recherche Scientifique. Também foi diretora de departamento no Collège International de Philosophie, em Paris (MOUFFE, 2020). Junto a Ernesto Laclau desenvolveu a Teoria do Discurso.

¹⁴ Jason Glynos é professor de teoria política no Departamento de Governo da Universidade de Essex, onde é codiretor do Centro de Ideologia e Análise do Discurso. Adotando uma abordagem analítico-discursiva e psicanalítica para a análise social e política, é especialmente interessado no papel que a fantasia pode desempenhar para nos ajudar a entender nosso investimento afetivo em uma ampla gama de discursos e práticas organizacionais, e extrair as implicações ideológicas, políticas e normativas de tais análises. Fonte: <https://www.essex.ac.uk/people/glyno96709/jason-glynos>

¹⁵ David Howarth é professor do Departamento de Governo e codiretor do Centro de Ideologia e Análise do Discurso da Universidade de Essex. Ele é antes de tudo um teórico político, cujos principais interesses são as teorias pós-estruturalistas da sociedade e da política, concentrando-se especialmente no estudo empírico de ideologias e discursos políticos; a relação teórica entre espaço, tempo e política; e as intersecções entre identidade, diferença e subjetividade. Fonte: <https://www.essex.ac.uk/people/howar76307/david-howarth>

explorar as condições e práticas discursivas que possibilitaram a ressignificação dessa questão emergente. Nos apropriamos desse posicionamento crítico da Teoria do Discurso e de sua gramática alternativa de conceitos e lógicas, na medida que possibilita o desenvolvimento de análises e pesquisas no campo da educação.

2.1 O PÓS-ESTRUTURALISMO E A TEORIA DO DISCURSO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A chamada “virada discursiva”¹⁶ tanto despertou o reconhecimento da linguagem como constituidora da realidade, quanto focalizou a atenção de analistas e pesquisadores do discurso, especialmente entre os estruturalistas e pós-estruturalistas. No estruturalismo, foi o linguista suíço Ferdinand de Saussure quem primeiro se ocupou em extrair estruturas e leis gerais a partir de processos comunicativos, cujos estudos posteriormente possibilitaram a compreensão que “as consciências coletivas não são dadas, mas construídas” (JUNIOR, 2020, p. 294).

O pós-estruturalismo foi uma crítica aos princípios teóricos do estruturalismo, expandindo-o com novas reflexões e entendimentos diferenciados sobre a linguagem. Para Lopes (2013 p. 13), “o pós-estruturalismo organiza-se em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo”.

Sinteticamente percebemos que, neste movimento de reformulações teóricas, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso; o sistema de significação é concebido como ambíguo; o sujeito é compreendido como incompleto e descentrado; e o social se apresenta por fundamento parcial, pela impossibilidade de uma fixação final de qualquer fundamento. Nesse aspecto, o pós-estruturalismo está alinhado ao pós-fundacionalismo¹⁷ (MARCHART, 2009).

¹⁶ O termo “virada linguística” retrata o desenvolvimento no século XX de uma filosofia com atenção à linguagem. Um dos primeiros filósofos a dar ênfase ao jogo da linguagem foi Ludwig Wittgenstein (2001) quando defendeu os pressupostos que: “o limite só poderá, pois, ser traçado na linguagem, e o que estiver além do limite será simplesmente um contra-senso (*sic*). – (*ibidem*, p. 131- Prefácio), e, “os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” (*ibidem*, p. 245). Contudo a expressão “virada linguística” ou “*linguistic turn*” só foi utilizada pela primeira vez anos depois, por Bergmann ([1953] 1992).

¹⁷ Enquanto o fundacionalismo, como tradição epistêmica, defende a existência de um centro que orienta, equilibra e organiza a estrutura: um fundamento último, o pós-fundacionalismo desloca a ideia de fundamento último a partir da aceitação de fundamentos contingentes, precários e parciais, o que também a distingue das leituras anti-fundacionalistas, as quais buscam sustentar a negação da fundamentação (GRAEFF; NASCIMENTO; DE SOUZA MARQUES, 2019).

Assim, por volta da década de 1970, teóricos influentes, como Foucault e Derrida, passaram a privilegiar a percepção da construção política de significados, identidades e instituições sociais. O processo político ganhou ênfase, visto a necessidade de compreensão, interpretação e criticidade na análise social e política, em oposição às noções de leis ou atribuições causais (HOWARTH; GRIGGS, 2012).

Nessa direção, Laclau e Mouffe

recorrem à filosofia pós-estruturalista para desenvolver um conceito de discurso que inclua todas as práticas e significados que moldam uma comunidade particular de atores sociais. Nestas perspectivas, os discursos constituem sistemas simbólicos e ordens sociais, e a tarefa da análise do discurso é examinar a sua construção histórica e política e o seu funcionamento (HOWARTH, 2000, p. 5, tradução nossa).

É nesta condição que a teoria discursiva pós-estruturalista passa a contribuir com conceitos importantes na orientação de estudos críticos de políticas públicas, pois “alarga o âmbito da análise do discurso para incluir todas as práticas sociais, de modo a que discursos e práticas discursivas sejam sinônimos de sistemas de relações sociais” (HOWARTH, 2000, p. 8, tradução nossa).

Compreendemos que a Teoria do Discurso – TD – de Laclau e Mouffe ([1985] 2015, p. 167) excede a concepção “meramente cognitiva ou 'contemplativa’” da estrutura discursiva compreendendo-a como dimensão constitutiva dos sujeitos, das relações sociais e da própria realidade, rejeitando formulações fixas e essencialistas, como o determinismo estrutural, seja ele, econômico ou social no reducionismo de classes.

Essa dimensão constitutiva do sujeito refere-se a uma identidade moldada dentro de sistemas linguísticos específicos que se relaciona com outras identidades em contextos particulares, e não se limita a pessoas, mas abrange objetos, eventos e fenômenos. Para De Cleen *et al.* (2021 p. 25, tradução nossa), o “significado só é possível por causa das relações entre elementos que são tecidos juntos em uma teia de relações de significado. É a própria estrutura que dá sentido às suas partes constituintes”, ou seja, as coisas só ganham significado se estiverem conectadas a uma identidade.

Nessa perspectiva, os fenômenos naturais, físicos, sociais, culturais e políticos são compreendidos no dinâmico jogo discursivo, ou seja: fatos, coisas e objetos existem, mas a realidade/identidade é discursivamente construída. Os significados são variados e constantemente deslocados, em virtude das posições particulares de

cada sujeito, cuja identidade também é variável, dependendo da articulação com outros elementos.

Por isso, uma pandemia pode ter diferentes significados para distintos sujeitos, como: uma praga apocalíptica profetizada, uma doença produzida em laboratório com fins específicos, ou mesmo uma reação da natureza ao descuido humano com o meio ambiente. Contudo, importa compreendermos: como ocorre a sedimentação, ou naturalização de determinados discursos? Por que certos discursos ganham mais aderência? Como ocorre essa hegemonia?

Para exemplificar a sedimentação, Howarth e Griggs (2012, p. 307, tradução nossa) trazem que programas de políticas que envolvem “nova gestão pública”, “inclusão social ou desenvolvimento sustentável”, e instituições de “programas administrativos ou redes de governança” são “sistemas de discurso mais ou menos sedimentados”, precariamente fixados por regras, normas e práticas construídas no exercício do poder, com formas de exclusão, em vistas a antagonismos e fronteiras políticas. Esses autores postulam que:

(...) o discurso da nova gestão pública no Reino Unido não se esgota com a “conversa” ou linguagem da nova gestão pública, como é expressa em orientações políticas, discursos ministeriais ou livros de texto gerenciais. Ele inclui uma gama diversificada de ações e práticas como as tecnologias de medição de desempenho, as práticas de coaching de liderança transformacional, as convenções e tarefas de agenciamento de projetos, e a competição de quase mercados em todo o setor público. Em outras palavras, linguagem, ações e objetos estão entrelaçados no que chamamos de “discurso” (*ibidem*, p. 308, tradução nossa).

A compreensão das identificações com certos significantes, práticas políticas, e sedimentações dos discursos, particularmente pela TD, oferece insights importantes para o campo avaliativo educacional. Por meio dela, podemos buscar as maneiras pelas quais os significados que circundam esse campo são forjados, analisando mudanças políticas como lutas hegemônicas, e observando a dimensão afetiva da elaboração das políticas públicas de avaliação.

Nessa proposição emerge que toda estrutura discursiva envolve certas formas de exclusão, sendo, portanto, “desigual e hierárquica” (HOWARTH, 2010 p. 313). Isso permite possibilidades variadas de articulações precárias e contingentes. Precárias porque são vulneráveis aos deslocamentos¹⁸ dos sentidos. Contingentes porque

¹⁸ Para Howarth (2004, p. 261) deslocamentos podem ser definidos como “aqueles 'eventos' ou 'crises' que não podem ser representados dentro de uma ordem discursiva existente, pois funcionam para romper e

articulam demandas momentâneas, as quais são vulneráveis às forças políticas excluídas e concorrentes.

Deste modo, a política é a “contestação e instituição das relações e práticas sociais”, caracterizada por “resultados contingentes das lutas políticas” (HOWARTH; GRIGGS, 2012, p. 310, tradução nossa) e uma das principais tarefas na análise política seria:

explicar criticamente por que e como uma determinada política foi formulada, aceita e implementada, ao invés de outras... [privilegiando] a preocupação geral com a mudança ou inversão de políticas, por um lado, e a inércia e sedimentação de políticas, por outro. Este enfoque dá origem a um conjunto particular de perguntas para o analista de política (*ibidem*, p. 309, tradução nossa).

Figura 3 - Trabalho do Analista Político por meio da Teoria do Discurso e possíveis questionamentos na construção da pesquisa.



Fonte: A autora (2023) com base em Howarth e Griggs (2012).

desestabilizar ordens simbólicas. Essa concepção “permite que Laclau injete um dinamismo 'extradiscursivo' em sua concepção de sociedade, e [...] sugerem que as sociedades tardias ou pós-modernas estão passando por um 'tempo acelerado' de experiências deslocadoras” cujo “‘ritmo acelerado’ é causado por processos como mercantilização, burocratização e globalização”. Mendonça (2014) explica que o deslocamento é o “momento exato da impossibilidade da significação”, sendo o “ponto em que Laclau promove o encontro de sua teoria com o real lacaniano” pela falta de simbolização e pela impossibilidade da produção de sentidos.

Com vistas a uma melhor compreensão, sistematizamos na figura 3 as principais atividades do analista político e seus possíveis questionamentos para a construção de uma pesquisa em política pública, quer seja em Avaliação Educacional, campo do nosso estudo, ou em outra área, com a incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista.

Howarth e Griggs (2012) afirmam que em resposta a críticas sobre questões de método e estratégias de pesquisa, convergiram esforços em delinear passos do que chamamos de lógica da explicação crítica (GLYNOS e HOWARTH 2007), concentrando especial atenção à problematização, retrodução, lógicas (sociais, políticas e fantasmáticas), articulação e crítica.

2.2 AVANÇANDO NAS LÓGICAS DE EXPLICAÇÃO CRÍTICA PELA TEORIA DO DISCURSO (TD)

Com ideias pós-marxistas, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em 1985 lançaram o livro “Hegemonia e Estratégia Socialista” – HES (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015). Segundo Marchart (2018, s. p.), por esse trabalho, o pensamento pós-estruturalista foi “pela primeira vez, extensivamente empregado como uma ‘ferramenta’ para a análise política num sentido estrito”. A obra marcou os fundamentos da TD, a qual teve desenvolvimento através de outras produções acadêmicas desses autores e, nos últimos anos, por autores que neles se inspiraram.

Grande parte dos estudos foi desenvolvida no Reino Unido, na Universidade de Essex, dando origem ao que foi chamado de Escola de Essex. Hoje estão espalhados pelo mundo, tanto na área dos estudos das ciências políticas quanto no campo educacional (BUENFIL BURGOS, 2019). A TD tem revelado “força” e “potencial” para a “teorização e análise de uma ampla gama de fenômenos em uma pluralidade de campos, incluindo política, comunicação, mídia e cultura, e economia” (DE CLEEN *et al.*, 2021, tradução nossa)

A Teoria do Discurso une, especialmente, estudos de Ferdinand de Saussure, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan. Podemos destacar que a partir de Saussure, a TD retém as configurações relacionais e diferenciais de elementos, sendo esses: os sujeitos (ou agentes), as palavras e as ações. De Gramsci, identificamos os conceitos sobre hegemonia e poder com nova perspectiva, a qual envolve a ligação de demandas díspares e abandona a ideia de

superestruturas econômicas. De Foucault, o entendimento do papel das posições de sujeito. De Derrida percebemos a desconstrução dos conceitos marxistas e a incorporação da indecibilidade das estruturas discursivas. As concepções psicanalíticas de incompletude e fantasia partem das contribuições de Jacques Lacan.

Preliminarmente, precisamos destacar dois pressupostos ontológicos da TD. O primeiro deles é que a política precisa ser “entendida como a contestação e instituição das relações e práticas sociais” (HOWARD, GLYNOS E GRIGGS, 2016, p. 100, tradução nossa). O segundo, é que “a mudança de política, ou mesmo a estabilidade política, é vista como o resultado de lutas hegemônicas entre diferentes formações discursivas ou coalizões de discurso” (*ibidem*, tradução nossa). Este arcabouço teórico inicial opera com o caráter sempre instável das relações sociais e a impossibilidade da sociedade, visto que a hegemonia de um determinado discurso está sempre em processo de negociação.

Nesse sentido, Laclau (2011) já afirmava que “[...] a totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular [...] como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal” (*ibidem*, p. 41). Assim, a pré-condição para qualquer fenômeno estaria na institucionalização do paradoxo entre o universal e o particular, e não há solução permanente para esta oposição, pois nenhuma hegemonia pode ser fixada de uma vez por todas. Portanto, a hegemonia se apresenta como uma prática política que constrói e rompe coalizões, sendo responsável pela manutenção das políticas, práticas e regimes, cujo foco está no subjetivo e no afeto.

Nesses termos, os estudos psicanalíticos lacanianos, e seus conceitos relacionados a gozo, transgressão, fantasia, desejo, impulso, prazer, afeto, paixão, luto, ajudam a TD a explicar a vontade de fechamento nas lutas hegemônicas. Também, a ideologia serviria para ocultar a contingência, precariedade e contestabilidade das relações sociais, naturalizando as relações de dominação dos discursos e das práticas (GLYNOS, 2021).

Esses conceitos, apresentados por Laclau e Mouffe ([1985] 2015), são bastante coerentes, contudo, são sofisticados e complexos. Devido à profundidade ontológica, algumas compreensões equivocadas sobre a TD foram levantadas e difundidas. Os argumentos circunstavam que a teoria estava restrita a descrever e caracterizar fenômenos, e que, por sua limitação, não poderia analisar criticamente as práticas políticas e regimes investigados, pelo seu déficit metodológico e normativo. Em

contra-argumento, alguns pesquisadores produziram trabalhos específicos explorando o caráter explicativo e crítico, entre eles, Jason Glynos e David Howarth.

Assim, ao perceberem que a TD precisava comunicar-se de uma maneira mais compreensível, e que, embora muitos conceitos se revelassem sugestivos, tendiam à abstração, Glynos e Howarth abraçam o desafio da formulação de uma proposta para pesquisas empíricas e lançam o livro *“Logics of Critical Explanation”* (GLYNOS; HOWARTH, 2007). É desta forma que trazem uma contribuição valiosa para se pensar a TD, com questões estratégicas e metodológicas de análises, fieis aos pressupostos pós-estruturalistas, esculpido pelo termo "lógica", a fim de contrastar com outras tradições: leis causais (positivismo), autointerpretações contextualizadas (hermenêutica), mecanismos (realismo crítico ou algumas formas de neopositivismo).

Com as proposições ontológicas e epistemológicas definidas por Glynos, Griggs e Howarth (2016, p. 100), discorremos a seguir sobre as cinco etapas conectadas que eles apontam para a condução de uma pesquisa que mobilize a TD, através das Lógicas de Explicação Crítica – LEC - sendo: (i) problematização – construção do objeto de estudo como problema; (ii) retrodução – produção da hipótese; (iii) lógicas – com foco nas lógicas sociais, políticas e fantasmáticas; (iv) articulação – como ponto de que liga a pluralidade de lógicas; e (v) crítica – empregando lógicas políticas e fantasmáticas para explicar e expor a contingência das relações. Veremos cada uma delas detalhadamente a seguir.

2.2.1 Problematização

Em oposição aos modelos positivistas, que extraem dados da realidade para garantir sua validade pela metodologia presumidamente neutra e universal, os estudos pós-estruturalistas constroem “sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1330). Deste modo, a TD utiliza a metodologia como recurso para enfrentar, enriquecer e aprofundar a compreensão das crises que circundam os sujeitos.

Para Glynos e Howarth, (2007, p. 34), “a explicação começa com algo que encontramos no presente – por exemplo, um fenômeno anômalo que precisa ser tornado inteligível – que exige reflexão e teorização. Esse processo ativo de problematização envolve a constituição de um problema”. Compreendemos que o

problema, ou fenômeno caótico, anormal, não requer exatamente soluções imediatistas, mas uma explicação para ampliação da reflexão sobre os processos que o constituiu. Os autores ainda afirmam que:

um processo de ‘problematização’ é o que nos permite conseguir a aplicação do arcabouço lógico decolar. [...] Não estou dizendo que este é um processo simples. Pode ser um pouco confuso, até porque o processo da problematização e a perspectiva que ela nos fornece é ela própria apanhada em um ‘ciclo retrodutivo’, envolvendo momentos de explicação crítica, justificação e re-problematização. Mas apresenta-nos como um ‘ponto de entrada’ produtivo e ‘direcionalidade’ que oferece a perspectiva de que tal ciclo pode tornar-se ‘virtuoso’”. (GLYNOS, BURITY E OLIVEIRA, 2020, p 18, tradução nossa).

Deste modo, entendemos que no processo de explicação da anomalia há uma rejeição de hipóteses dedutivas ou indutivas, com adoção da forma retrodutiva, como veremos melhor no próximo tópico. Isso envolve um vai-e-vem entre o problema investigado e as diversas explicações oferecidas para fazê-lo mais inteligível. Sendo assim, há uma estreita ligação entre o problema e a explicação retrodutiva, visto que, a forma como enxergamos o problema está ligado às explicações que podemos propor para explicá-lo (BARROS, 2008).

2.2.2 Retrodução

Na antiguidade, Aristóteles reconheceu uma terceira possibilidade de raciocínio, além da inferência indutiva e dedutiva, que seria a ‘retrodutiva’. Esta consistiria “em estudar fatos e elaborar uma teoria para explicá-los” (PEIRCE 1934, p. 145 *apud* GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 24, tradução nossa). Nesse sentido, o raciocínio retrodutivo se caracteriza pela descrição da maneira como as hipóteses plausíveis são produzidas e pela adoção provisória de uma hipótese que explicariam certos fatos ou anomalias. Para uma melhor compreensão explicitamos que:

Do ponto de vista indutivo, [...] as teorias são simplesmente projeções resumidas desses dados, enquanto do ponto de vista dedutivo elas são derivadas de uma lei ou de um axioma. A retrodução, por contraste, move-se dos dados para as hipóteses e para as leis. Em suma, embora mais aberto que a dedução e a indução, o raciocínio retrodutivo ainda é um tipo legítimo de inferência. Enquanto o raciocínio dedutivo pretende provar qual é o caso, e o raciocínio indutivo pretende aproximar o que é o caso, o raciocínio retrodutivo conjectura qual é o caso. (PEIRCE IN HANSON 1961, p. 85 *apud* GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 26, tradução nossa).

Deste modo, através do raciocínio retrodutivo emergem as hipóteses plausíveis que tornam as anomalias inteligíveis aos sujeitos. Sendo assim, a exposição do fenômeno problematizado revelaria para os envolvidos que as práticas atuam aprisionando o social, gerando uma percepção de que apenas uma possibilidade é concebível. Esse aspecto crítico envolvido na exposição do problema, no processo da pesquisa, possibilitaria uma construção ética-normativa.

Assim exposto, para Glynos e Howarth (*ibidem*), a forma retrodutiva de explicação numa pesquisa envolve os níveis ontológico, político e ético, com três momentos dialeticamente conectados: a) o momento da problematização, que envolve a qualificação de um fenômeno; b) o momento da explicação retrodutiva do fenômeno problematizado, ou seja, a construção teórica; e c) o momento de persuasão da comunidade acadêmica e dos atores envolvidos. Sendo que:

o momento da persuasão tem tanto um aspecto instrumental, no qual o objetivo é convencer os outros de que nossa explicação está correta, quanto um aspecto constitutivo, no qual pode nos levar a revisar nossos pressupostos e, portanto, explicação. Assim, as práticas de persuasão não podem [...] ficar fora de nosso círculo retrodutivo; na verdade, muitas vezes elas podem fornecer novos insights e fenômenos que levam à revisão de nossas explicações retrodutivamente inferidas” (*ibidem*, p. 40, tradução nossa).

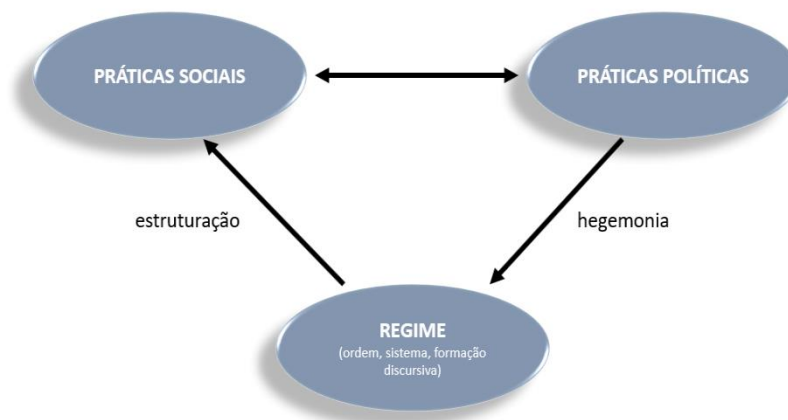
Assim, observamos que, apesar da orientação normativa, com critérios que incluem padrões de credibilidade e consistência, exaustividade, suporte probatório, não há rigidez entre os contextos de descoberta e justificação, pois como destacam os autores “[...] nossa abordagem pós-estruturalista conecta interpretações a um conjunto de lógicas baseadas em uma noção mais radical de contingência” (*ibidem* p. 35, tradução nossa).

Posteriormente, os autores Glynos e Howarth (2019) reafirmam que a perspectiva da contingência radical leva os sistemas de crenças a um caráter constitucionalmente incompleto e aberto. Deste modo, compreendemos que a “[...] retrodução nos oferece uma *forma* distinta de explicação dentro do contexto da análise pós-estruturalista do discurso, enquanto que a articulação das lógicas fornece os meios para dar corpo ao *conteúdo* das explicações feitas em seu nome” (*ibidem*, p. 13, grifos do autor, tradução nossa). Esta articulação lógica veremos melhor no próximo tópico.

2.2.3 Lógicas

As lógicas fornecem uma linguagem para caracterizar criticamente e explicar a existência, manutenção e transformação de práticas. Na TD (GLYNOS, 2010), as práticas, quer sejam sociais ou políticas, são compreendidas como práticas discursivas, e envolvem uma rede de atividades e relações intersubjetivas, que se prestam a unir um conjunto de regras e/ou outras condições de existência. Portanto, na compreensão da natureza significativa de “todas as ações, práticas e formações sociais” percebemos que “todas as práticas e regimes são entidades discursivas” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 62).

Figura 4 - Um modelo simplificado de práticas e regimes = entidades significativas/discursivas



Fonte: Glynos e Howarth (2007, p. 105) adaptado pela autora (2023).

Além do caráter discursivo, práticas e regimes são significativamente sustentados por meio da operação de três lógicas, a saber: sociais, políticas e fantasmáticas. Explicam Glynos e Howarth (2018), que o uso de lógicas vai além das perspectivas tradicionais porque visam “não apenas focar atenção nas regras ou na gramática que nos capacita a caracterizar e até criticar um fenômeno, mas também procurar revelar as estruturas e condições que fazem aquelas regras possíveis” (*ibidem*, p. 60). Os autores detalham essas duas tarefas, afirmando que:

A primeira tarefa é realizada pelo que chamamos de lógica social, enquanto a segunda envolve a mobilização de nossos outros dois tipos de lógica — lógica política e lógica fantasmática — para explicar criticamente as práticas. Essas lógicas nos possibilitam explicar a instituição, contestação e sedimentação de regimes e práticas sociais. Elas “excedem” autointerpretações contextualizadas, porque elas falam da sedimentação e da constituição contingencial dessa segunda tarefa [...] (*ibidem*, p. 60).

Desta maneira, para a análise de políticas, a tripla tipologia de lógicas: sociais, políticas e fantasmáticas, é apontada por Howarth e Glynos como “...esquema explicativo básico de nossa abordagem pós-estruturalista” (2007, p. 106, tradução nossa). Portanto, as lógicas quando articuladas, tornam-se ferramentas que possibilitam caracterizar e analisar práticas e regimes da política avaliativa educacional pernambucana, bem como, compreender as mudanças e as resistências que a atravessam.

Concisamente, através das lógicas, os autores indicam ser possível capturar “o quê” caracteriza uma prática ou regime, “como” foi constituído e “por que” é de fato possível, contribuindo deste modo para as três questões básicas de toda pesquisa social (BARROS, 2008):

A grosso modo, poderíamos dizer que nossos três tipos de lógicas correspondem a três tipos de perguntas que abordamos ao dar conta de um fenômeno problematizado, cada uma das quais é valiosa na geração de explicações críticas: perguntas sobre o quê, como e por quê. Se as lógicas sociais auxiliam no processo de caracterização do que é uma prática, e as lógicas políticas mostram como ela é desafiada e defendida, então pode-se dizer que as lógicas fantasmáticas geram razões pelas quais as práticas são mantidas ou transformadas. Todas são necessárias em qualquer explicação de um fenômeno problematizado e, portanto, implicam-se mutuamente. É, no entanto, heurísticamente útil às vezes pensar nelas selecionando diferentes aspectos de uma explicação crítica (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 108, tradução nossa).

Como apresentam Glynos e Howarth, detalhamos que as lógicas sociais nos permitem “caracterizar práticas ou regimes, estabelecendo as regras que informam a prática e os tipos de entidades que a povoam;” (*ibidem*, p. 213), ou seja, são definidas para identificar as regras que tornam práticas e regimes possíveis. Servem como resposta para “o quê”, ou aquilo que Bourdieu afirma que o cientista social à contragosto adota: a representação da ação (*ibidem*, p. 137).

Quanto às lógicas políticas, “permitem dar conta de sua emergência e formação histórica ao focalizar os conflitos e contestações em torno de sua constituição” (*ibidem*, p. 213); circulam entre a lógica da diferença e equivalência, como definidos por Laclau e Mouffe ([1985] 2015). São concebidas para salientar o surgimento e constituição da hegemonia. Deste modo, nos auxiliam em responder “como” são caracterizadas as práticas e regimes, capturando os processos de mobilização coletiva. Ainda, para os autores Howarth, Glynos e Griggs (2016), as lógicas políticas desempenham especial destaque nas lutas hegemônicas, pois indicam como as

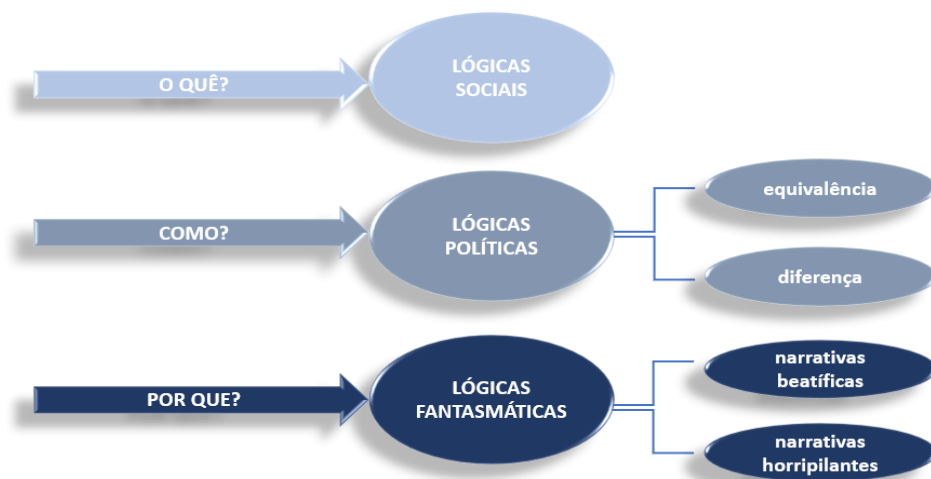
fronteiras políticas são construídas a partir de diferentes demandas sociais (lógica de equivalência), e como certas demandas são negociadas, mediadas ou negadas (lógica da diferença). Assim, identificamos o caráter contingente no jogo político, vindo à tona as questões do poder e da exclusão, pois toda estrutura discursiva é desigual e hierárquica (HOWARTH, 2010).

Já as lógicas fantasmáticas são projetadas para elucidar as maneiras como os assuntos são "agarrados" ou "presos" pela prática (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 213, tradução nossa). A dimensão da fantasia serve para preencher as falhas na constituição do sujeito, sendo considerada uma narrativa imaginativa que apazigua uma angústia, operando para

ocultar ou fechar a contingência radical das relações sociais. Fá-lo por meio de uma narrativa ou lógica fantasmática que promete uma plenitude por vir uma vez que um obstáculo nomeado ou implícito é superado - a dimensão beatífica da fantasia - ou que prevê o desastre se o obstáculo se mostrar intransponível, o que poderia ser chamado de dimensão horrível de fantasia (*ibidem*, p. 147).

As lógicas fantasmáticas, com sua dimensão beatífica em contraponto à dimensão horripilante/assombrosa, fornecem os meios para entender “por que” práticas e regimes específicos “aderem” assuntos (*ibidem*, p. 145, tradução nossa). Em conjunto com lógicas políticas, as lógicas fantasmáticas ajudam a “explicar a forma como as normas mantêm seu caráter sedimentado ou a forma como são contestadas ou transformadas” (GLYNOS, BURITY E OLIVEIRA, 2020, p. 18, tradução nossa). Nessa perspectiva, construímos a ilustração da figura 5. Portanto as lógicas são imbricadas ou interdependentes, mesmo sendo distintas analiticamente.

Figura 5 - Perguntas básicas das pesquisas sociais e as lógicas



Fonte: A autora (2023) com base Glynos e Howarth (2007).

Para melhor compreensão trazemos outras colocações de Glynos e Howarth (2018) a respeito das lógicas:

Quando falamos de lógicas sociais, estamos primeiramente interessados em caracterizar o que é um regime ou prática social particular. Mas também queremos perguntar por que e como elas surgiram e continuam a ser mantidas. Isso nos leva a discutir a operação das lógicas políticas e fantasmáticas. Se as lógicas sociais auxiliam na tarefa de caracterizar diretamente práticas e regimes ao longo de um eixo sincrônico, então podemos dizer que as lógicas políticas enfatizam mais os aspectos diacrônicos de um regime ou prática, explicando assim a maneira como surgiram ou são contestadas e/ou transformadas. [...] Se as lógicas políticas fornecem um enquadramento significativo politicamente-flexionado dentro do qual mostram como práticas sociais passam a existir ou são transformadas, então lógicas fantasmáticas fornecem os recursos para compreender porque regimes e práticas específicas fixam sujeitos (*ibidem*, p. 63-64, tradução nossa).

Burity (GLYNOS, BURITY E OLIVEIRA, 2020, p. 18) considera que quando Laclau “distingue entre lógicas sociais e políticas, ele está falando sobre uma lógica, singular”. Desta forma, explica que “a lógica social é uma forma de olhar para uma formação particular da perspectiva de como ela foi estabilizada, normalizada”. O próprio Burity complementa que “quando você olha para ela [formação particular] da perspectiva de como é formada ou transformada, você está olhando na lógica política” (GLYNOS, BURITY E OLIVEIRA, 2020, p. 18, tradução nossa). São detalhes que merecem nossa atenção.

2.2.4 Articulação

Em HES, Laclau e Mouffe usam explicitamente dois conceitos para articulação, sendo o primeiro nas seguintes palavras: “chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal forma que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015, p. 178); e o segundo:

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultado, por sua vez, do transbordamento constante de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (*ibidem*, p. 188).

Percebemos que os conceitos de articulação desenvolvidos por Laclau e Mouffe, são retomados por Glynos e Howarth como uma alternativa à compreensão

da pesquisa, pois na proposição metodológica com base nas lógicas, a articulação é compreendida como uma prática que “funde uma pluralidade de elementos heterogêneos (lógicas, conceitos teóricos, fenômenos empíricos, etc.)” (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 181, tradução nossa).

Com a prática articulatória, a pesquisa conecta “uma série de conceitos e atividades e estratégias de pesquisa – julgar, nomear, generalizar, justificar, comparar, explicar etc”, permitindo mobilizar uma “gramática de conceitos e lógicas” (*ibidem*, p. 214, tradução nossa). Nesse sentido, a prática de articulação oferece uma nova concepção de estratégias para estudos empíricos, cujo intento é trazer uma explicação convincente, e uma percepção de como se dá a constituição, transformação e manutenção das práticas e regimes estudados.

Entretanto, Glynos e Howarth (2007, p. 154, tradução nossa) declaram que “as próprias lógicas são construções contingentes e finitas que são contestáveis e revisáveis”. Ainda para os autores:

De fato, qualquer explicação putativa de uma prática ou regime complexo consiste em uma pluralidade de lógicas - sociais, políticas e fantasmáticas - que devem ser ligados entre si em relação a um conjunto particular de circunstâncias, de modo a tornar um fenômeno problemático inteligível. É aqui que o conceito de articulação é enfatizado, onde é entendido como uma prática de ligação de elementos num procedimento que modifica cada elemento particular na ‘síntese de muitas determinações’ (HOWARTH; GLYNOS; GRIGGS, 2016, p. 101, tradução nossa).

Portanto, enfatiza-se a precariedade das próprias lógicas pois, quando articuladas, sofrem alterações neste processo, visto que vincular teorias, práticas e autointerpretações, modifica seus significados, pois são relativos à cadeia explicativa a qual estão ligados. Sendo assim, para produzimos uma pesquisa com LEC é importante que haja uma articulação em conjunto, para elaboração de uma explicação original.

Acrescentamos que:

Um elemento central da abordagem lógica é que um investigador utiliza a sua capacidade situada, adquirida através da prática, para ligar conceitos teóricos chave - tais como a lógica social, política e fantasmática, ou hegemonia - aos fenômenos empíricos que são estudados através da produção e seleção adequada de dados relevantes. Embora a construção da lógica respeite sempre os significados dos atores, estes não se limitam a transmitir ou refratar as suas autointerpretações. Por outras palavras, ao procurar revelar as regras e objetos subjacentes que informam e contextualizam as autointerpretações, as lógicas sociais não podem sobrepor-se às de autoentendimentos expressos em entrevistas, discursos ou textos. Cabe ao investigador articulá-los como um meio de conceitualizar os elementos que

trazem à luz as características centrais de uma prática ou regime de práticas. (GLYNOS *et al.*, 2021, p. 8, tradução nossa).

Deste modo, compreendemos que o pesquisador tem autonomia para articular, eleger e conceituar os elementos que trazem à discussão as características centrais de uma prática ou regime de práticas, julgando ao longo do processo de pesquisa qual a forma mais produtiva de pensar. A lógica da metodologia é alcançada na articulação e avaliação retrodutiva das hipóteses baseadas em lógicas explicativas, e no diálogo com outros pesquisadores e/ou profissionais, sendo desta maneira, um processo não estático de explicação, mas aberto às possibilidades disponibilizados pela própria pesquisa.

2.2.5 Crítica

Ao partir do entendimento da contingência radical das relações sociais, a proposta metodológica LEC proporciona uma crítica, pois revela que determinadas práticas e/ou regimes não são necessários, dando visibilidade às possibilidades alternativas, excluídas e/ou reprimidas. O aspecto crítico expõe aos sujeitos situados que não existe apenas uma possibilidade concebível, permitindo-lhes contestar as normas e práticas de uma instituição ou modo de vida. Afirmam Glynos e Howarth (2018) que as lógicas:

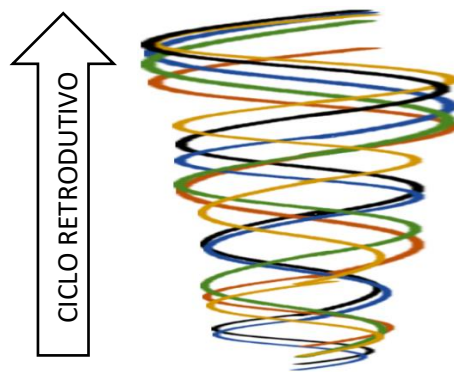
fornecem os meios para recuperar as opções que foram excluídas ou bloqueadas em sua constituição. Mas elas também provêm recursos conceituais com os quais exploramos a maneira com que aquelas possibilidades excluídas e/ou as várias forças que são excluídas constitutivamente na construção de qualquer identidade ou regime tornam aquela identidade vulnerável a ser subvertida e eventualmente transformada. Resumidamente, lógicas falam tanto da possibilidade quanto da impossibilidade de regimes e práticas sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.67, tradução nossa).

Portanto, o aspecto crítico da pesquisa, além de expor o caráter desnecessário da formação atual, salienta os efeitos das repressões. E para Glynos, há um bônus adicional ao tratarmos as lógicas como interdependentes: “é que elas reúnem dentro de uma estrutura três dimensões de crítica: normativa, estratégica e ideológica” (GLYNOS *et al.*, 2021, p. 19, tradução nossa). Todas essas dimensões críticas contribuem para uma prática ético-política, pois nos levam a refletir sobre os aspectos

de dominação e exclusão nas relações sociais e na possibilidade de uma mobilização coletiva. Assim, Glynos e colaboradores argumentam:

Não fornecemos, portanto, uma receita ou plano para operacionalizar os conceitos da TDP [teoria do discurso pós-estruturalista] de maneira mecânica, sugerindo, em vez disso, que o caminho a seguir é continuar a enfatizar os elementos inter-relacionados e sobredeterminados da abordagem – problematização, retrodução, lógica, articulação e crítica – que por sua vez estão conectados por meio de um 'ciclo retrodutivo' dinâmico, cujas iterações sucessivas desencadeiam uma espiral de produção de conhecimento, engajamento crítico e intervenção política. (*ibidem*, p. 11, tradução nossa).

Figura 6 - Elementos inter-relacionados e sobredeterminados em espiral no ciclo retrodutivo



Fonte: A autora (2023) com base em Glynos (2021).

Percebemos que as etapas estão emaranhadas e imbricadas, não sendo possível, por exemplo, tratar a problematização, ou qualquer outro elemento, sem mobilizar simultaneamente os demais. Portanto, longe de ser uma abordagem com etapas calafetadas, o ciclo retrodutivo permite a

[...] elaboração, reelaboração, ampliação, refinamento de uma hipótese, que nunca chega a ser totalmente rejeitada, ou totalmente confirmada, mas ela permanece continuamente sendo ampliada. Ou seja, aperfeiçoada, refinada em sucessivos ciclos retrodutivos (OLIVEIRA, 2022).

Nesse sentido, a pesquisa sobre a política de avaliação educacional pernambucana pode ser compreendida como um processo discursivo de busca permanente das condições de possibilidades, onde traçamos hipóteses e ampliamos a compreensão da realidade. Nesse movimento, nunca terminamos uma pesquisa, apenas a interrompemos porque em algum momento precisamos elaborar o que avançamos, sem ter a pretensão de encerrar o debate, de dar a palavra final, de chegar a uma conclusão ou a uma elaboração perfeita e absoluta.

Interrogado sobre a possibilidade desta metodologia ser entendida no sentido muito prescritivo, ou no sentido de delinear um conjunto de técnicas muito concretas, Glynos ressalta que se trata de “uma maneira distinta de pensar sobre o processo de pesquisa como uma espécie de desempenho de método(s), não uma forma de fundamentar o processo de pesquisa em uma metodologia que funcione como garantia externa” (GLYNOS, BURITY E OLIVEIRA, 2020, p. 12, tradução nossa).

2.3 POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

Visto detalhadamente o caminho teórico-metodológico, trazemos no Quadro 1 a metodologia com base em LEC, sintetizando as etapas que percorreremos.

Quadro 1 - As lógicas de explicação crítica

Cinco etapas conectadas	
1. Problematização	Construindo o objeto de estudo como um problema, no nível requerido de abstração e complexidade.
2. Retrodução	Produção e teste de uma hipótese provisória ¹⁹ para explicar o problematizado fenômeno por um envolvimento de vaivém com dados empíricos.
3. Lógicas	Conteúdo da explicação: captar as regras que regem os regimes ou práticas, como bem como as condições e objetos que tornam tais regras possíveis. Focar em: lógicas sociais que caracterizam uma prática ou regime; lógicas políticas de equivalência e diferença que explicam a emergência da prática ou regime e sua contestação e transformação; lógicas fantasmáticas que respondem por a maneira como práticas e regimes particulares "agarram" os sujeitos.
4. Articulação	Processo de ligação de uma pluralidade de lógicas, a fim de dar conta do fenômeno problematizado, modificando cada elemento do processo.
5. Crítica	Empregando lógicas políticas e fantasmáticas para explicar e expor a contingência de processos e relações. Lógicas políticas revelam exclusões e execuções em momentos de instituição do regime. O fechamento ideológico é perceptível em narrativas fantasmáticas que naturalizam relações de dominação.

Fonte: Extraído de Howarth, Glynos e Griggs (2016, p. 100, tradução nossa).

¹⁹ Como a retrodução nos oferece a estratégia de observar uma realidade dada, e de buscar as condições necessárias para a configuração problematizada, com base em Glynos e Howarth (2007), rejeitamos a ideia de uma causa e efeito ou lei universal absoluta, pré-estabelecida, na qual formulamos e depois testamos a hipótese, tal como nos modelos positivistas. Portanto, nessa abordagem discursiva, a testagem da hipótese se dá no diálogo permanente, o qual busca as condições de possibilidade. Com as rupturas e avanços numa perspectiva pós-estruturalista, assim como sinaliza Vinci (2017, p. 53), entendemos que não se trata apenas de uma mudança nos termos do processo de problematização, mas de uma desconstrução metodológica, onde “o leitor assume aqui um papel importante: dele é que deverá emergir o impensável”. Nesses termos, a pesquisa vai além do intento do convencimento e se propõe à produção de um devir naquele(a) que a encontra.

Explicitamos que a composição do nosso corpus de análise na avaliação educacional pernambucana pelos moldes do PMGP-ME se dará através de documentos oficiais - estaduais e nacionais, fontes bibliográficas, imagens, notícias veiculadas em diferentes mídias, *websites*, pronunciamentos oficiais e outras fontes que se apresentarem potentes para o estudo no decorrer da pesquisa.

Figura 7 - Um dos portais que compõe o corpus da pesquisa, desenvolvido pelo CAEd/UFJF para o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco



Fonte: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

Após a construção e análise dos dados, nos propomos a organizá-los com o aporte dos referenciais teóricos em quatro capítulos, que serão articulados aos objetivos específicos deste estudo, conforme discriminado abaixo, enfatizando que há benefícios no formato nodal na pesquisa, pois essa abordagem

(...) permite que analistas de discurso interessados em pesquisar processos de reforma de políticas baseadas em serviços vejam mais claramente como as lógicas sociais são distribuídas entre os nós. Entre outras coisas, isso permite que os analistas especifiquem com maior precisão o locus relevante das normas em relação ao qual as lógicas políticas e fantasmáticas são articuladas. O arcabouço nodal oferece, portanto, algumas orientações heurísticas valiosas, tornando tratável o processo de análise do corpus de textos de políticas, bem como relacionando-os às três lógicas, concebidas como unidades explicativas. (GLYNOS *et al.*, 2021, p. 9, tradução nossa),

Sendo assim, como prerrogativa epistemológica e por necessidade de vislumbrarmos o panorama da investigação da política de avaliação educacional pernambucana, trazemos no Quadro 2 a incorporação de dimensões

histórico/conceituais, ou categorias analíticas aqui entendidas como “nós” discursivos secundários, os quais emergiram através da revisão integrativa apresentada no primeiro capítulo e detalhada no APENDICE A.

Quadro 2 - Dimensão analítica na avaliação do sistema educacional pernambucano

Ponto nodal	Lógicas (categorias-chave)	Discursos presentes no campo (“nós” discursivos secundários)			Dimensões de crítica
MODERNIZAÇÃO AVALIATIVA	Social	performatividade	responsabilidade	competitividade	normativa
	Política (equivalência/ diferença)	neoliberalismo	gerencialismo	globalismo	estratégica
	Fantasmática (beatífica/ horripilante)	função da escola	qualidade de ensino	proposta curricular	ideológica

Fonte: A autora (2023).

Os “nós” discursivos estão articulados aos elementos norteadores da pesquisa - lógicas e suas dimensões - que também são conceitos teóricos chave de nossa análise.

No próximo capítulo, abordaremos o qualificador 'normativo', o qual abrange as “normas, ideais, princípios”, como também as “políticas associadas a um ou outro programa social, econômico ou político” (GLYNOS, 2021, p.104, tradução nossa), que em nosso estudo, são referentes ao Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação de Pernambuco.

3 LÓGICAS SOCIAIS NA MODERNIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentaremos as características do sistema de avaliação educacional em Pernambuco no Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação – PMGP-ME. Desenvolveremos o pensamento trabalhando a dimensão normativa ao longo de um eixo sincrônico (GLYNOS; HOWARTH, 2018), no propósito de expor o que é o PMGP-ME e como sua proposta avaliativa educacional é apresentada. Sendo o PMGP-ME oriundo do PNAGE²⁰, traremos as formulações normativas dos dois programas, bem como de alguns dos seus subprodutos.

Inicialmente, mediante a incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015) com suas lógicas de explicação crítica (GLYNOS; HOWARTH, 2007), interessa-nos descrever a política pública em foco, questionando sua suposta essencialidade e, paralelamente, emergindo as disputas por significação em sua composição, cujos conflitos revelam o papel do poder e da exclusão na formação normativa.

Assim, destacaremos os aspectos que revelam o caráter contingente desta política hegemônica e suas condições precárias, as quais possibilitam que seus discursos se tornem dominantes (HOWARTH; GRIGGS, 2012). Segundo Mendonça (2014, p. 137) a hegemonia pressupõe a instabilidade constante das relações no “plano ôntico” e “as precárias tentativas de normatizar a ‘boa política’”. Por isso, o estudo da hegemonia torna-se “uma importante ferramenta de análise do social e também de prescrição normativa” (*ibidem*).

Szkudlarek (2013, p. 64) explica que, para a TD, a base da hegemonia está na “incomensurabilidade do ético e do normativo”. Assim precisamos entender que há uma importante distinção entre o ético - que envolve a dimensão ontológica da identidade ou da própria ‘construção’ do social - e o normativo – que envolve a dimensão ôntica, ou seja, o ‘conteúdo’ (LACLAU, 2000).

²⁰ Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE

Ao comungarmos com a abordagem pós-fundacional, perseveramos quanto ao não fundamento do ser. Deste modo, o nível ontológico está irremediavelmente separado do nível ôntico (MARCHART, 2009). Isso justifica o motivo pelo qual

O nível ontológico não pode ser acessado imediatamente, pois isso exigiria considerá-lo como um terreno sólido (como ser). [...] se quisermos abordá-lo — teremos necessariamente que passar pelo nível ôntico, para 'acenar' para algo que sempre nos escapará por causa de a lacuna irremediável entre o ontológico e o ôntico, o ser e o ente, o fundamento e o fundado (*ibidem*, 2009, p. 24, tradução nossa).

Assim, a TD dá ao político um nível ontológico, e à política, um nível ôntico. Para explicar essa distinção, Mouffe argumentou:

Por “político” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político” (*ibidem*, 2003, p. 15, grifos da autora).

Portanto, apesar da primazia que a TD oferece à dimensão ontológica do político, Laclau aponta que as estruturas ontológicas sempre incorporam o ôntico, pois nenhuma identidade é construída em um vácuo social (*ibidem*). Szkudlarek (2013) pormenoriza que a TD “fala da ‘lógica política’ da identificação - denominada por Laclau de ontológica -, o que significa que ela é independente do conteúdo (ôntico) das reivindicações e [das] lutas políticas” (*ibidem*, 2013, p. 64, grifos do autor, tradução nossa). Contudo,

[A] estrutura ontológica que Laclau descreve sempre funciona por meio de “algo” que tem um determinado conteúdo ôntico. Ela é sempre fundamentada, ou social e historicamente situada, e é aí que os julgamentos normativos são feitos. A consequência dessa posição é que, ao questionar as consequências éticas de determinados procedimentos de identificação, temos sempre que pensar no universal juntamente com o particular; temos que voltar ao ôntico e fazer julgamentos com base no conteúdo particular do aqui e agora onde a identidade deve ser construída (*ibidem* 2014, p. 63, tradução nossa).

Por isso, explicitamos que este capítulo não se ocupa especificamente de uma análise ontológica, e sim de aspectos ônticos na política de avaliação educacional pernambucana. Entretanto, diante dos objetos normativos, apresentaremos alguns questionamentos éticos e críticos sobre a retórica política, materializada em documentos e orientações oficiais. Mendonça (2014) nos ajuda a perceber que os

normativos podem, a depender do contexto de sua emergência, apresentar retrocessos e não avanços nas políticas públicas, porque as possibilidades de mudanças são múltiplas e, necessariamente, não são melhoras para a sociedade.

Na literatura científica, não há um conceito único que defina o que são as políticas públicas, ou como podem ser avaliadas (NANNI E SANTOS FILHO, 2016). Assim, com base em Azevedo (2004, p. 60), adotamos o entendimento que as políticas públicas são movimentos do Estado para combater um problema que atinge a coletividade pública, dando “visibilidade e materialidade ao Estado”. Desta maneira, esse problema pode ser entendido como “a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível”, ou seja, “a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2010, p. 34).

Sendo assim, Secchi (*ibidem*, p. 51) afirma que “a avaliação pode aumentar de forma significativa a sensibilidade e a percepção que os atores políticos têm sobre a política pública, a fim de melhorá-la”. Logo, arrazoamos que a execução de avaliações é considerada fundamental para a realização de diagnósticos sobre aspectos que necessitam ser melhorados, e, desta forma, possam subsidiar políticas públicas e seu monitoramento.

Além de “fornecer a informação necessária para orientar ou reorientar a opção de ação governamental”, Nanni e Santos Filho (2016, p. 125) argumentam que a avaliação possibilitaria “confrontar os resultados alcançados com as metas propostas frente à avaliação somativa ou da efetividade do programa ou projeto”. Deste modo, o governo, em cada instância, utilizaria a avaliação como instrumento capaz de proporcionar o “monitoramento da elaboração, da execução e dos resultados das políticas” (*ibidem*).

Com essas primeiras ponderações, constatamos que dificilmente encontraremos consenso sobre o lugar e o sentido da avaliação, especialmente conectada às políticas públicas, pois pode “apresentar diferentes propósitos e aplicações e, assim, conseqüentemente, ter usos variados dos seus resultados” (GARCIA, 2020, p. 36). À vista disso, ressaltamos a importância do seu préstimo em “consonância com o compromisso ético dos avaliadores e dos tomadores de decisão para com o bem-estar social” (*ibidem*).

Entretanto, no processo avaliativo não é fácil separar os efeitos sociais produzidos pela política pública e os efeitos sociais produzidos por outras causas (SECCHI, 2010). Também percebemos que a falta de recursos pode ser usada como

justificativa para avaliações que verificam apenas indicadores básicos, os quais não expressam aspectos qualitativos sociais nos resultados encontrados.

Somada a essas questões, a definição de problema é subjetiva, sendo necessário afetar “a percepção de muitos atores relevantes” (*ibidem*, p. 35). Portanto, não há um critério objetivo para julgar, pois a subjetividade elege relevâncias e gera controvérsias políticas. Como as partes que entram em disputa não são neutras, os atores sociais podem perceber e dar sentido à realidade social apenas por meio de um ângulo. É nesse sentido que Griggs e Howarth (2013) afirmam que:

Assim, em uma controvérsia política, cada parte (re)apresenta sua própria história, e essas narrativas muitas vezes conflitantes retratam percepções muito distintas da realidade. [...] As histórias nomeiam e corrigem recursos que foram selecionados da realidade em quadros, que são construídos para uma situação particular e que constituem a visão do ator sobre a realidade social. O processo de nomeação e enquadramento define assim o problema a partir de uma realidade essencialmente imprecisa. (*ibidem*, 2013, p 7-8, tradução nossa).

Para esses pesquisadores (*ibidem*), problemas sociais e políticos podem, muitas vezes, dar origem a controvérsias políticas bagunçadas e intratáveis, com construção e (re)solução de problemas confusos e desajeitados. Além do mais, em detrimento à percepção e ao interesse da população, pode haver interrupção de políticas entre governos, bem como a adoção de reformas, políticas e ações, inclusive educacionais, com intensão de promover estabilidade financeira diante de uma “crise” capitalista, através da implantação de um modelo gerencial. A tentativa de (re)solução desses problemas, que mui provavelmente são sintomas de outros, cria consequências danosas que podem perdurar por muito tempo.

Nessa complexa dinâmica, destacamos a possibilidade da manipulação avaliativa. Secchi afirma que “a manipulação da opinião pública a favor ou contra o desempenho de uma política sempre existiu, assim como pode existir a manipulação dos mecanismos de avaliação” (SECCHI, 2010, p. 52). À vista disso, ele nos alerta para a utilização das informações produzidas pelas avaliações como instrumento eleitoral e de persuasão da opinião pública, como comprovou a pesquisa sobre *modernização* da gestão pública em Municípios britânicos realizada por Seal e Ball (2005 apud SECCHI, 2010) e a pesquisa de Faria (2005 apud SECCHI, 2010).

Ball (2004, 2005) denuncia a existência de um novo conjunto de relações sociais de governança e novas distribuições de *responsabilidades*, que seriam, para o autor, processos contemporâneos que consideram serviços sociais oportunidades de lucro,

reconfigurando ao setor público um novo perfil institucional, numa economia moral baseada na “cultura de *performatividade competitiva*” (BALL, 2002, p. 8, grifos nossos).

Na contemporaneidade, entendemos que performatividade, responsabilidade²¹ (no modo *accountability*²²) e competitividade são “nós” discursivos entrelaçados às políticas de avaliação educacional. Neste trabalho, essa tríade nos ajudará a perceber uma dimensão normativa que exacerba padronizações, penetrando na esfera pública com inspiração em práticas industriais e tecnicistas.

Para Secchi (2016, p. 46), os elementos básicos na análise do processo de implementação de políticas deveriam ser: pessoas, organizações, interesses, competências, comportamentos, bem como “as relações existentes entre as pessoas, as instituições vigentes [...] os recursos financeiros, materiais, informativos e políticos”.

Entretanto, o Estado de Pernambuco, ancorado em políticas hegemônicas de modernização, (re)produziu um sistema de avaliação que mensura a performance educacional por meio de um índice de parâmetros restritos. Deste modo, elege exames padronizados e desconsidera os contextos diferenciados das escolas e demais elementos significativos para uma equilibrada avaliação. Por conseguinte, engendra uma competitividade performativa em diversos níveis.

Para melhor exposição, no próximo tópico detalharemos normas, funcionamento e implicações da modernização avaliativa como política educacional no âmbito nacional para, na sequência, caracterizarmos com mais detalhes no âmbito pernambucano.

²¹ A palavra responsabilização poderia ser utilizada de forma bastante proveitosa no contexto. Contudo, em várias partes deste trabalho, optaremos por usar a palavra responsabilidade, pelo desejo em manter a harmonia sufixal entre as palavras performatividade e competitividade. Desta forma, compomos um conjunto de substantivos abstratos com a mesma estrutura linguística, ou seja, com o mesmo morfema sufixal “idade”. Manteremos frequentemente a palavra responsabilidade associada a palavra *accountability* para ganho semântico.

²² Termo estrangeiro que é apresentado pela SEE (PERNANBUCO, 2012, p. 6) por meio de Campos (1990, p. 33) como “sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo”. Contudo, para Perryman, *et al.* (2011, p. 183, tradução nossa), “*accountability* é um termo ambíguo nos discursos sobre educação”, e nele “estão condensados uma gama de significados e emoções”, sendo parte de artefatos “implantados nas arenas de mercados, gestão e performatividade, para transformar o setor público”. Entendemos, portanto, que alargam a participação do sujeito nas esferas públicas para que se sinta protagonista de um processo e ganhe a percepção de que se o mesmo falhar, a culpa deve ser atribuída a si mesmo.

3.1 PNAGE, SAEB E IDEB: O ARCABOUÇO NORMATIVO PROMOTOR DA MODERNIZAÇÃO AVALIATIVA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O Programa Nacional de Apoio à *Modernização* da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE – se caracteriza como uma iniciativa coordenada pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG. Por meio de preparos metodológicos e técnicos iniciados em abril de 2003 (PNAGE, 2015), recebeu o aval pela Recomendação Nº 654, de 10/12/2004, da Comissão de Financiamentos Externos - COFLEX - do Ministério da Economia, composta por diferentes órgãos da esfera federal.

O PNAGE teve seus objetivos delineados com vistas à *modernização* institucional com base em uma visão abrangente do ciclo da gestão pública. Assim, com o compartilhamento de soluções de modernização entre diferentes Estados, o programa promoveria uma melhora da efetividade e transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar maior eficiência do gasto público e melhores serviços públicos aos cidadãos (BRASIL, 2013).

Apesar de não ter conexão direta com a administração de sistemas educacionais em nível federal, o PNAGE esteve diretamente relacionado a ações de avaliação educacional nos Estados da federação, pela perspectiva do monitoramento dos investimentos realizados. Os recursos do programa foram oriundos de um empréstimo contraído pela União junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e repassados aos entes federados. Cabe aqui destacar que o PNAGE incorporou a responsabilização/ *accountability* em sua constituição, “uma vez que a maior fiscalização do poder público é vista como fator de melhoria da gestão e não de atravancamento do processo decisório, segundo certo paradigma tecnocrático” (ABRUCIO, 2005, p. 404).

Na Educação Básica brasileira, a responsabilização – *accountability* promovida pelo PNAGE está justaposta ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que é um mecanismo de monitoramento e mensuração da qualidade educacional. No presente momento, a última Portaria publicada com o estabelecimento dos parâmetros e diretrizes gerais para o SAEB é a Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - nº 250, de 5 de julho de 2021, para acompanhamento das metas de qualidade definidas inicialmente pelo

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE²³, as quais são renovadas por meio de Planos Plurianuais – PPA. O atual é PPA 2020-2023, estabelecido pela Lei nº13.971, de 27 de dezembro de 2019.

Os normativos citados intencionam promover a elevação gradativa da média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a qual inicialmente foi escalonada até 2021, para que, às vésperas de completar 200 anos de independência, o País alcançasse a nota 6,0 (seis), que é o mínimo dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Identificamos um reforço ao alcance do objetivo por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), com 28 diretrizes a serem seguidas por Estados e Municípios para melhorar a qualidade da educação (PERNAMBUCO, 2012).

O SAEB está definido no Art. 2º da Portaria INEP nº 250/21 (BRASIL, 2021a), como “sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, [...] no âmbito da Educação Básica”. Segundo o mesmo artigo, esse conjunto de instrumentos têm por objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021a).

Diante da Portaria INEP nº 250/21, desejamos destacar seis aspectos que caracterizam esse sistema modernizante de avaliação. O primeiro diz respeito a construção dos indicadores, conforme item ‘I’. Nesse sentido, consideremos que o SAEB reúne exames padronizados aplicados em larga escala e questionários a serem respondidos por alunos, professores, diretores e pelo responsável pela coleta. Contudo, os dados socioeconômicos levantados não integram o cálculo do IDEB.

²³ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva - PT, na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad - PT (SAIBA, 2018).

Nesse quesito, identificamos uma fragilidade na elaboração do indicador, visto a impossibilidade da separação dos contextos internos e externos para a avaliação educacional (CLARKE, 2022).

No IDEB é empreendida uma combinação de indicadores de rendimento, sendo: taxa de aprovação, reprovação e abandono - coletados no Censo Escolar - e de desempenho escolar - proficiência em matemática e língua portuguesa (PERNAMBUCO, 2012). A compilação dos dados resulta em uma média, numa escala de zero a dez, para cada Unidade Federativa, Município e escola, gerando planilhas e gráficos que intentam revelar o nível de qualidade de cada um. Vejamos como o cálculo é realizado:

O cálculo do Ideb obedece a uma fórmula bastante simples: as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). [...] Não é difícil perceber que a existência de Ideb baixo é explicada pela combinação de resultados baixos na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e/ou no desempenho no Saeb (poucos alunos alcançam boas notas). [...] A combinação de ambos tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter maiores resultados no Saeb, o fator fluxo será prejudicado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação de alunos sem se preocupar com o aprendizado, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema, ou seja, para melhorar o Ideb, os sistemas de ensino *devem melhorar simultaneamente as duas dimensões do indicador, fluxo escolar e desempenho nas avaliações*. (BRASIL, 2017b, p. 6-7, grifo nosso).

Portanto, para alcançar as metas, com vistas a tornar o Brasil integrante do grupo dos países economicamente mais desenvolvidos²⁴ do mundo, o Governo Federal espera que as escolas trabalhem em duas frentes: (1) controle seu fluxo escolar, pois quanto menor a reprovação e o abandono de alunos, melhor a nota obtida; (2) eleve o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática a fim de impactar as avaliações externas.

É basicamente deste modo que o SAEB monitora o sistema educacional com o objetivo de subsidiar políticas públicas, avaliando as competências cognitivas e habilidades dos discentes por meio de testes em larga escala. Os discentes avaliados no Ensino Médio são estudantes do 3º ano. Eles respondem questões formuladas com

²⁴ Nota-se a construção retórica polarizada entre desenvolvimento/subdesenvolvimento. Retomaremos essa questão no capítulo 5.

base na Teoria de Resposta ao Item²⁵ e em matrizes compatíveis, para viabilizar a comparabilidade. Os exames do ensino médio são alinhados a uma matriz de referência, contudo até 2026 o alinhamento será pela Base Nacional Comum Curricular²⁶ - BNCC, conforme definição da Portaria INEP nº 10 de 08/01/2021.

Ainda sobre o item “I” da Portaria INEP nº 250/2021, podemos identificar que o segundo aspecto que caracteriza o SAEB é a manutenção da comparabilidade (ver figura 8). O MEC justifica o interesse na exposição e difusão social dos resultados para pressionar os sistemas de ensino, maquiando a ‘cultura da performatividade’ (BALL, 2002, p. 8) como ‘cultura do aprendizado’:

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, difundindo e valorizando a *cultura do aprendizado*, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores dois resultados muito importantes do processo educacional (BRASIL, 2017b, p. 6, grifo nosso).

Figura 8 - MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021



Foto: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME (MEC, 2022).

O intento de ‘transparência’ que se materializa na divulgação em nível nacional dos dados do SAEB, sobre Estados, Municípios e escolas, é justificada pela possibilidade de promover intervenções pedagógicas de professores e demais

²⁵ À Teoria de Resposta ao Item – TRI - se associaram níveis escalonados de aprendizagem. Como as avaliações externas do MEC fazem uso da TRI, não há contabilização apenas o número total de acertos no teste. Pelo método, “o item é a unidade básica de análise” e o “desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens)” (TEORIA, 2011)

²⁶ A BNCC é um documento instituído e orientado pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A BNCC se apresenta ancorada na CF/88, LDB 9394/96 e metas do PNE (EDUCAÇÃO, 2017)

integrantes da comunidade escolar. Questionamos que tipo de intervenção pedagógica seria promovida. Seria o caso de treinar os estudantes para a realização das provas externas padronizadas? E ainda nos perguntamos: Onde estaria a construção coletiva do currículo e do Projeto Pedagógico das escolas?

A comparabilidade é apresentada como legítima pois garante essencialidade no sucesso das avaliações em larga escala. Nesse sentido, nos vem outra interrogação: Essa não seria uma característica que produziria a “performatividade competitiva” observada por Ball no Reino Unido (2002, p. 8)? A nossa dúvida vem da percepção de Ball (2010, p. 39) sobre as angustiantes indagações cotidianas dos professores ingleses: “Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?”

Em entrevista, Glynos (GLYNOS; BURITY; DE OLIVEIRA, 2019) afirmou que “a criação de tabelas de classificação e rankings é, em parte, o que está em causa nesta cultura de avaliação. Estamos sendo avaliados o tempo todo. Seremos o número um ou o número dois? Estamos entre os 10 primeiros? Estamos no top 20 ou no top 100º”, (*ibidem*, p. 159). Percebemos que a comparabilidade, produz a competitividade, a qual incita a rivalidade. Nas escolas, a competição também se manifesta na disputa por matrículas, equiparando alunos à fregueses, tal como na lógica do mercado, a qual exige adaptação dos profissionais da educação. Mas, quais os benefícios educacionais, morais e éticos na comparabilidade?

Entendemos, com base em Ball (2010, p. 38), que a performatividade é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. A performatividade promovida pelo SAEB tem possibilitado, por meio da exposição dos resultados, a confrontação entre as escolas, Municípios e Estados, a elaboração de escalas de competição, gráficos e rankings com julgamentos.

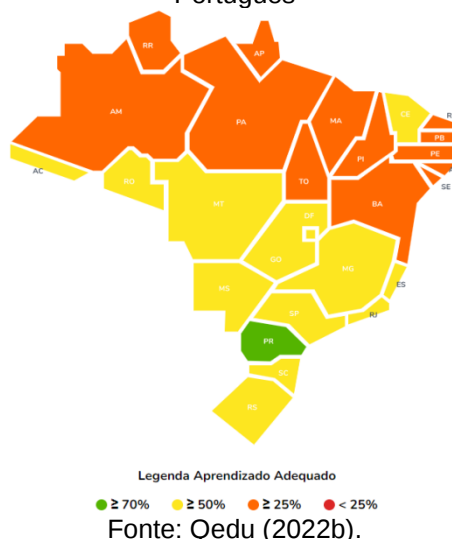
Nessa direção, são construídas plataformas para tornar a comunicação mais eficiente à população, por meio de parcerias com o setor privado, com a utilização de tecnologias da informação. O Qedu²⁷, idealizado pela Meritt²⁸ e pela Fundação

²⁷ O QEDU é um portal de dados educacionais, criado em 2012, onde você encontra diversas informações sobre a Educação Básica brasileira no nível do País, Estados, Municípios e também por escola (QEDU, 2022a)

²⁸ Uma startup de informação educacional (MERITT, 2022).

Lemann²⁹, é um exemplo de plataforma que emprega estratégia e esforço para a propagação dos resultados do IDEB.

Figura 9 - Percentual de alunos com aprendizado 'adequado' - Etapa: 5º ano – Rede Pública - Português



Diante disso, nos questionamos: Quais os interesses do setor privado em divulgar os resultados do IDEB? Seria o espaço educacional um 'mercado' promissor? O fato é que, a exposição das supostas dificuldades do setor público educacional tem possibilitado ao setor privado oferecer serviços, treinamentos, materiais didáticos e software. O i-Educar é outro exemplo de ferramenta que usa o IDEB para propagar os seus serviços, prometendo 'aliviar a burocracia'. Encontramos a seguinte publicidade:

Você sabia que os professores podem economizar até 34% do tempo gasto com burocracia, através da automatização de processos, por meio de sistemas de informação? Imagine que esse tempo economizado poderá ser utilizado para preparar aulas atrativas e garantir a aprendizagem em sala de aula! Além, é claro, de trazer informações mais ágeis e precisas na hora de tomar uma decisão. Coruripe (AL) alcançou 8,5 de nota no Ideb com o uso do **i-Educar**, sendo que a meta projetada antes do software era de 4,8. Podemos citar outros bons exemplos, como o de Benevides (PA), que conseguiu um índice de 6,2, onde a meta era de 4,9 (IDEB, 2018).

A plataforma digital da Nova Escola, associação mantida pela Fundação Lemann, e herdeira da revista de mesmo nome, é outro tipo de parceria na divulgação de estratégias para melhor divulgação dos resultados. Nela encontramos orientações como esta:

²⁹ Uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002 (LEMANN, 2022)

É essencial que os resultados do Ideb e de outros exames sejam socializados com a comunidade escolar. "Estabelecer uma *comparação* com as notas de outras escolas também pode ser uma estratégia válida. Só não faz sentido confrontar escolas de realidades diversas, que atendem alunos de níveis socioeconômicos muito diferentes", pondera Alavarse. Para Maria do Pilar Lacerda, é fundamental criar uma mobilização que envolva os pais e os alunos, além dos gestores, professores e funcionários. "Antes da aplicação da prova, é interessante que as crianças levem bilhetes às famílias, explicando a importância da avaliação. Mais tarde, *os resultados podem ser divulgados, em cartazes, por toda a escola*. Desse material de divulgação, devem constar os índices que a escola alcançou nos últimos anos e as metas para os próximos", indica a secretária de Educação Básica do MEC. Os gestores também podem informar à comunidade as ações planejadas para resolver os problemas levantados, orientando os pais sobre como podem ajudar (TREVISAN, 2011, s. p., grifo nosso).

Pontuamos que apesar do reconhecimento das escolas possuírem realidades variadas, a comparação é incentivada, cabendo aos gestores analisar quais comparações são produtoras. É uma incoerência, porque o próprio sistema não observa a diversidade de situações. No fragmento acima, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC na época da publicação, compele os gestores a divulgar os resultados afixando cartazes por 'toda' a escola, como visualizado na figura 10.

Figura 10 - Fotos divulgadas pela mídia



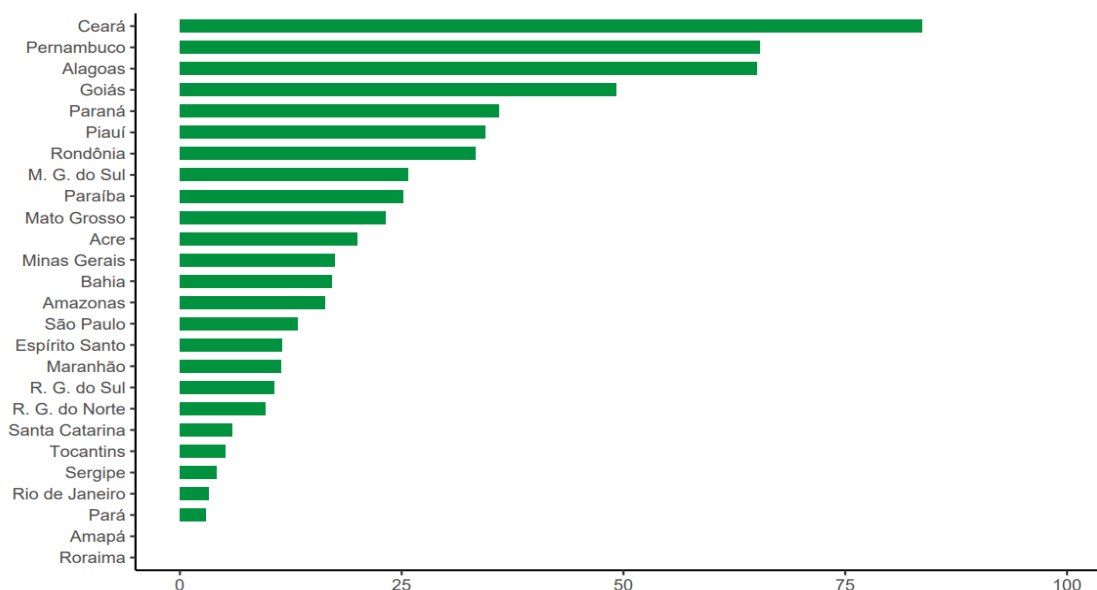
Fontes: Ivan Pacheco (AS MELHORES, 2016) e Blog do Gilberto Dias (MARIZ, 2022). Legenda: À esquerda - Foto da Galeria sobre as melhores redes de ensino do Brasil, produzida pela equipe de VEJA.com – Faixa colocada na entrada da escola após a divulgação das notas do Ideb; à direita - Divulgação expondo o Estado do Rio Grande do Norte como pior Ensino Médio do Brasil em 2022.

Em nossa percepção, o mais alarmante é que o processo avaliativo em larga escala, gerando a competição, sorrateiramente esconde a pretensão de naturalizar a padronização dos conteúdos. Concordamos com Clarke (2022, s. p., tradução nossa) quando afirma que a competição “naturaliza as formas e os conteúdos atuais que

estão em jogo na educação. No processo, são excluídos fatores estruturais e socioeconômicos mais amplos que impactam o desempenho educacional”.

O terceiro aspecto que desejamos destacar na Portaria INEP nº 250/21 é o intento de avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação no País, tal como colocado no item “II” do Art. 2º do texto normativo. Isso nos traz várias indagações: a qualidade educacional pode ser vista como objeto mensurável por meio do desempenho padronizado dos estudantes? Todos os alunos possuem condições equânimes, ou seja, as mesmas condições pessoais e infraestruturais, as mesmas realidades, os mesmos interesses? O que seria a qualidade da escola, qualidade de ensino, qualidade de aluno, qualidade de ‘produto’ educacional? Como se mede a eficiência educacional? Seria possível transformar conhecimento numa ‘coisa’ que pode ser medida ou pesada?

Figura 11 - Percentual de Municípios que atingiram a meta por UF - Rede Pública - 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (MEC 2020).

Além do mais, é contraditório trabalhar simultaneamente a equidade e a competitividade, com vistas à qualidade, tal como embutida no item “I” (CLARKE 2022). Entretanto, é uma forte característica dos textos políticos a apresentação de contradições, em vistas a aglutinar demandas que são visivelmente conflituosas. Isso aumenta a possibilidade de hegemonia (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015). Pois, quem seria contra uma política que busca a qualidade, equidade e eficiência na educação?

O quarto aspecto que observamos na Portaria INEP nº 250/21 diz respeito a presença do termo ‘evidências’, o qual está presente no item III. A ênfase em evidências no discurso político, atribui aos indicadores educacionais infalibilidade, e um tratamento ao campo social de forma matemática, racional, objetiva, ou seja, cartesiana. Diante do molde definido e aclamado, não haveria margens para dúvidas ou complementos, pois a produção do diagnóstico do sistema educativo, pela metodologia adotada, seria exata.

Deste modo, identificamos a desconsideração da impossibilidade de plenitude de qualquer sistema, assim como acontece na constituição do sujeito (LOPES, MENDONÇA, BURITY, 2015). Além do mais, a referência a ‘evidências’ remete ao sentido de o sistema avaliativo apresentar dados inquestionáveis, numa tentativa de despolitização do social, como se não houvesse possibilidade de refutação, antagonismo. É o que Clarke (2022) entende como o intento de retirar a ‘política’ da política educacional. Algo que defendemos ser impossível. Neste cenário:

[...] os atores políticos são encarados como indivíduos racionais, orientados apenas por seus interesses racionais, atuando no melhor dos casos sob as coações da moralidade. As paixões são apagadas do campo da política, que é reduzido ao campo neutro do jogo de interesses. [...] O que está em questão é a necessidade de reconhecer a dimensão de poder e antagonismo e seu caráter inerradicável. Postulando a existência da esfera pública, de onde o poder e o antagonismo teriam sido eliminados e onde um consenso racional teria sido realizado, o modelo dominante de política democrática nega essa dimensão e seu papel crucial na formação das identidades coletivas. [...] Isso implica que qualquer objetividade social é definitivamente política e que se tem de mostrar os traços da exclusão que governa sua constituição. O ponto de convergência entre objetividade e poder é precisamente o que designamos por “hegemonia” (MOUFFE, 2003, p. 12-13-14).

Assim, a hegemonia da padronização avaliativa caminha pela sedimentação social referindo-se ao estado em que uma prática se torna evidente para seus participantes, inibindo a percepção de conflito político. Nesse sentido, observar as lógicas sociais viabiliza ao pesquisador buscar a estabilidade de uma prática, nas condições do que é comumente considerado verdadeiro e repetidamente concebido como certo (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

Desejamos salientar um quinto aspecto na Portaria INEP nº 250/2021, que está presente também no item ‘III’. Pelo tópico, é declarado que os instrumentos do SAEB visam subsidiar as políticas educacionais para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Percebemos nesse item o pressuposto que a Educação está entrelaçada ao desenvolvimento do País. Não refutamos isso.

Em nossa concepção, um problema identificado aqui está na essencialidade econômica e na delegação à Educação desse desenvolvimento. O essencialismo fica expresso na relação entre economia e educação, como sendo inexorável e necessário ao desenvolvimento do País. Retomaremos a questão do ‘desenvolvimento’ no capítulo 5.

O sexto e último aspecto que desejamos expor, o qual está presente no principal texto normativo do SAEB - Portaria INEP nº 250/21 - diz respeito ao desenvolvimento da competência técnica e científica na área de avaliação educacional, como anelado no objetivo “V”. Ao considerar que avaliação educacional deve apresentar nuances que vão além da aplicação ‘técnica’ e ‘científica’, nos questionamos: onde estão as compreensões éticas, pedagógicas e culturais do normativo em pauta? A educação, sendo um complexo processo subjetivo de crescimento humano, pode ser reduzida à dimensão cognitiva? A avaliação dos sistemas educacionais deve se restringir a quantificar, padronizar e mensurar, com fins de performance, competição e responsabilização/*accountability*? As escolas podem ser conduzidas como empresas que disputam o mercado?

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a dinâmica do social, pois percebemos que a normatividade

busca controlar situações que são, na verdade, incontroláveis, visto que estamos ontologicamente, nos termos da teoria do discurso, diante de um social cujos sentidos não podem tornar-se objetivos, ou seja, discursivamente completos, transparentes para a compreensão e para as suas próprias ações como sujeitos ou grupos políticos. Toda a tentativa de fixação de sentidos, de promoção de sua sutura final, é sempre vã, impossível (MENDONÇA, 2014, p. 146).

Entendemos que existe uma impossibilidade de mensurar bens imensuráveis, como o trabalho docente e pedagógico em meio a organização, criação e atuação em sala de aula, pois o intento do controle por normas, leis, e regimentos institucionais ignora os deslocamentos da estrutura discursiva do trabalho docente e da prática curricular e avaliativa.

Entretanto, as questões são muitas e incômodas, especialmente porque a normatividade construída hegemonicamente revela uma compreensão educacional mecanicista e instrumental, baseada no crédito das ‘evidências’, as quais, como defendemos, em nada apontam a qualidade educacional, ou um caminho para ela. O discurso hegemônico contribuiu para a desativação, ou esquecimento de outros

projetos, por isso, questionar o social se torna importante. Para Laclau o social é o “conjunto das práticas sociais hegemônicas rotinizadas que realizamos em nosso cotidiano” (ZICMAN DE BARROS, 2018, p. 85). Portanto, quebrar a hegemonia requer desnaturalizar lógicas e regras do social.

Sendo assim, enfatizamos que as políticas públicas que se baseiam em números produzidos pelas avaliações padronizadas, as quais privilegiam áreas ou competências e habilidades valorizadas na economia global, além de gerar uma injusta responsabilização/*accountability*, minam questões de políticas sociais mais amplas. Para Mendonça (2014):

Essa é a razão fundamental também para que o autor [Laclau] discorde de soluções políticas deliberativas, fundadas na razão instrumental, na projeção de cenários ideais, artificialmente construídos. O fundamental da crítica laclauniana, seja ao marxismo, seja ao deliberativismo, está no fato de que cada qual, à sua maneira, busca domesticar, dominar os sentidos sociais, quando os mesmos não são passíveis de alcançar um fundamento último. Além disso, Laclau desconfia que soluções desse tipo – que não levam em conta outras possibilidades de equacionar os desafios do mundo político – estejam a um passo de práticas totalitárias (*ibidem*, p. 162).

No caso da política avaliativa educacional, percebemos essas deliberações políticas fundadas na razão instrumental, diante de números que geram falsas evidências de inclusão e equidade. Essas ‘soluções’ políticas estão projetadas em vistas a cenários ideais que mais intentam invisibilizar demandas importantes, ou transformar em irrelevantes as questões pertinentes (CLARKE, 2022).

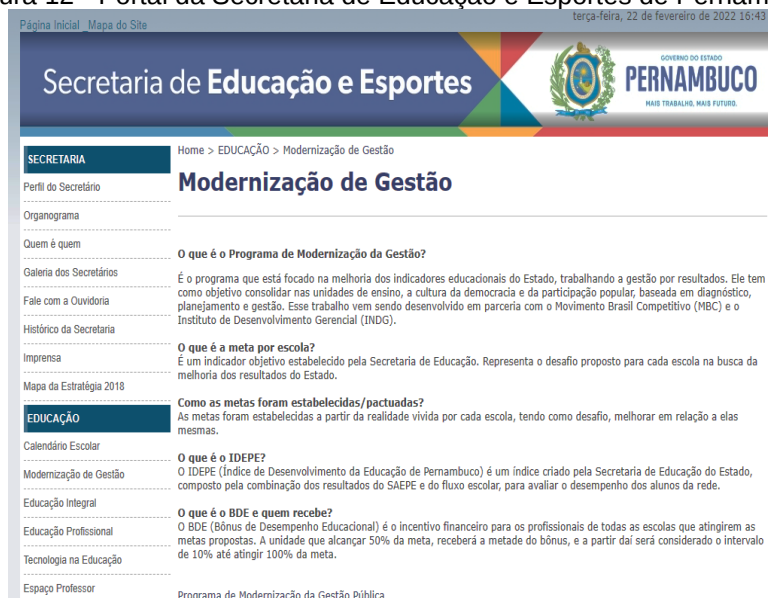
3.2 PMGP-ME/PE, SAEPE E IDEPE: O ARCABOUÇO NORMATIVO PROMOTOR DA MODERNIZAÇÃO AVALIATIVA EDUCACIONAL PERNAMBUCANA

Com metodologia orientada pelo Governo Federal, em 3 de junho de 2008 o Governo de Pernambuco lança o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação - PMGP-ME, o qual foi definido pela Secretaria de Educação e Esportes - SEE - de Pernambuco³⁰ como programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados (PERNAMBUCO, 2008).

³⁰ Em 2020, no ensino médio foram registradas 342.892 matrículas de discentes e a atuação de 18.157 docentes (MEC 2021).

Por meio do PMGP-ME, a avaliação educacional da rede estadual pernambucana compreende simultaneamente quatro condições: (I) objetivos educacionais e metas claras por escola, (II) sistema próprio de avaliação, (III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e (IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (PERNAMBUCO, 2012, p. 23). A partir dessa concepção, as ações da Secretaria de Educação e Esportes - SEE - em Pernambuco se articulam no objetivo de alcançar um suposto padrão de qualidade, utilizando avaliações externas padronizadas em larga escala como instrumento de acompanhamento dos resultados por escolas (PERNAMBUCO, 2012).

Figura 12 - Portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco



Fonte: SEE (MODERNIZAÇÃO, 2022).

Os objetivos educacionais e metas claras por escola constam no Termo de Compromisso assinado pelo Gestor da Unidade. Como mecanismo de medida, é utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, o qual segue a mesma metodologia do IDEB do MEC. Ou seja, o cálculo também é composto das taxas de aprovação aferidas pelo Censo Escolar e pela proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática (PERNAMBUCO, 2012). Portanto, também há o fortalecimento desses dois campos do saber em detrimento aos demais, a fim de garantir a formação do trabalhador, como discutem Lopes e López (2010).

O sistema próprio de avaliação diz respeito ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. O SAEPE “constitui-se numa avaliação padronizada e censitária que permite aferir o desempenho dos estudantes em língua

portuguesa e matemática no 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio” (PERNAMBUCO, 2012, p. 23). Seu objetivo é elevar os indicadores educacionais do Estado, IDEPE, que, tecnicamente, impulsionam a elevação do IDEB, visto compartilharem o mesmo formato.

Com vistas ao crescimento dos indicadores educacionais, foi instituído em 2008, por meio da Lei 13.486, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE. O objetivo do BDE é premiar anualmente os servidores das escolas que atingem as metas. Portanto, além do estabelecimento de metas, há a adoção de mecanismo relacionado a incentivo remuneratório.

O Sistema de Monitoramento da Gestão Escolar é composto por Equipe Técnica e Sistema Informatizado e uma equipe de técnicos concursados especificamente para o monitoramento das escolas, inicialmente utilizando a metodologia do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna – IAS (PERNAMBUCO, 2012). Atualmente a SEE-PE tem o suporte do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais.

A CAEd tem parcerias com Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. A instituição opera na elaboração e desenvolvimento do programa de mensuração do rendimento de estudantes, promove cursos de formação para os docentes, e desenvolve a modernização da gestão educacional (CAED, 2021).

Para essa política pública de monitoramento, a diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública pela modernização. Para isso, é requerido o comprometimento de todos, especialmente dos professores e gestores escolares, que assinam um Termo de Compromisso com metas pactuadas, já mencionado, caracterizando o modelo de responsabilização/*accountability*. Para a SEE-PE, no sistema de gestão de responsabilização educacional “*cada uma das partes* do sistema de ensino passa a compreender a relevância de se *desempenhar eficazmente* o seu papel no processo educacional, tendo como objetivo principal a *melhoria da aprendizagem* de todos os estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p. 7, grifos nossos). Na figura 13 identificamos as ‘partes’ responsabilizadas pela aprendizagem dos alunos.

Figura 13 - A Política de responsabilização Educacional descrita no Portal do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE



Fonte: SIEPE (POLÍTICA, 2022).

Portanto, a dimensão normativa é reforçada por meio de um sistema de sanções e recompensas que são aplicadas mediante resultados de avaliações. O estabelecimento de punições e premiações tenta modelar um novo formato de relações sociais no sistema público, que valoriza a rivalidade e desincentiva a cooperação mútua, a generosidade e a solidariedade, especialmente quando classifica os melhores e os piores no interior da organização. Nessa condição, os aprovados ganham mais, e os desprovidos ganham menos, pois os recursos estão regularmente atrelados ao desempenho e a meritocracia, ignorando os contextos distintos.

Compreendemos que neste contexto, a avaliação educacional, que é colocada como instrumento fundamental no programa, deixa de ser subsídio para tomada de decisões assertivas diante das dificuldades detectadas, para exercer uma função centrada na medição de resultados de aprendizagem. Ball (2004) identifica que esse é um movimento de vários Países em alinhamento aos princípios neoliberais, no qual abandonam o perfil de provedores para assumirem o perfil de reguladores – avalistas - de bens e resultados num novo acordo político global.

No campo educacional, esse modelo de gestão, por meio da responsabilização/*accountability*, intenta o controle e a regulação do que deve ser ensinado. Assim como Cunha (2016b, p. 285) sustentamos que “a ênfase na

centralidade dos resultados modifica a razão do Estado que passa a desenvolver o papel de regulador e avaliador e, no estabelecimento desse novo papel, a avaliação torna-se uma de suas funções centrais”.

Figura 14 - Notícia veiculada pelo Portal da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco divulgando os resultados do SAEPE 2021



Fonte: SEE (SECRETARIA 2021).

Importante frisarmos que a qualidade educacional é mensurada por exames de larga escala que envolvem especificamente dois campos do saber - língua portuguesa e matemática - desvalorizando as comunidades disciplinares, como aponta Lopes (2008, 2019). O processo avaliativo seleciona exclusivamente essas duas disciplinas em detrimento aos demais campos. Entendemos que

os pressupostos da reforma buscam adequar os sistemas de ensino, os sujeitos e as instituições a currículos [...] e a novas formas de gestão e reestruturação dos cursos no atendimento às demandas emergentes do mercado de modernização produtiva; a formação para o trabalho que priorizasse a tecnologização; as mudanças do mundo contemporâneo competitivo e desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado (CUNHA, 2016a, p. 74-75).

Assim, em busca dos 'resultados', as escolas entram numa lógica de competitividade, de disputa meritocrática, que aponta/define "as melhores e as piores" do Município e do Estado. Para Afonso (2001, p.26) a presença do Estado-avaliador "expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas".

Em nossas observações, questionamos o formato de avaliação do PMGP-ME/PE, pois como toda política pública, há efeitos sociais que necessitam ser

considerados. Nos inquietamos com questões do tipo: quais os benefícios em menosprezar as peculiaridades de cada região e intentar uma padronização avaliativa em todo o Estado? Seria o intento de produção de sujeitos universais? Seria o interesse empreender esforço na formatação dos estudantes, de modo a buscar deixá-los com a mesma postura ou compreensão da vida? A quem interessa propiciar aos jovens do Ensino Médio um ensino limitado a conteúdos padronizados, por meio de mecanismos supostamente reguláveis/controláveis, como a avaliação?

Figura 15 - Escola divulga resultados

FAIXA DE DIVULGAÇÃO E VALORIZAÇÃO PELOS RESULTADOS DO IDEPE/IDEB.

O ambiente da Escola Tomé Francisco já ganhou um novo cenário. As faixas de divulgação e valorização pelos resultados do IDEPE/IDEB foram devidamente providenciadas pela equipe gestora e afixadas no pátio interno da instituição, assim toda comunidade escolar e visitante terão acesso ao excelente resultado alcançado nessas avaliações.



Fonte: Blog da Escola Estadual Tomé Francisco situada no Município de Quixabá, sertão de Pernambuco (FAIXA, 2014).

E ainda: Quais são os impactos da avaliação educacional padronizada no cotidiano das escolas e na construção docente? Como as preocupações com os rankings das avaliações influenciam a formação ética e cidadã dos indivíduos? Quais as consequências morais e vexatórias da exposição pública a resultados refutáveis, visto ignorarem as diversidades de contextos e de condições humanas e materiais?

Não são perguntas que responderemos nessa pesquisa, mas elas nos impulsionam a buscar a legitimidade do sistema avaliativo educacional em Pernambuco, mediante suas características. Compreendemos que “quaisquer esforços normativos que busquem *a priori* estabelecer cenários futuros de emancipação ou de prescrição acerca da melhor forma de tomada de decisões públicas” precisam ser alvos de crítica (MENDONÇA, 2014, p. 137).

Nesse caminho crítico, analisemos parte do texto do material didático fornecido aos gestores das escolas estaduais de Pernambuco para o ‘curso de aperfeiçoamento’ financiado pela Secretaria Estadual de Educação:

[...] as escolas recebem o boletim pedagógico impresso com seus resultados no SAEPE, disseminados ao público geral na Internet [...] o portal da avaliação contém: a) As matrizes utilizadas na avaliação, com explicações detalhadas sobre os descritores, conhecimentos e competências esperadas para cada série/ ano do ensino fundamental e médio. [...] as informações referentes aos indicadores, como, por exemplo, [...] o cumprimento do currículo (Ex: conteúdos estabelecidos para o 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa) são monitoradas bimestralmente por unidade de análise (turma, escola, município, GRE e Estado). [...] Tanto o governo quanto a sociedade civil organizada dispõem de amplos mecanismos de divulgação dos resultados do IDEB por escola e por sistema de ensino e, cada vez mais, os estudantes e os pais se apropriam destes mecanismos de controle social dos serviços públicos educacionais, pressionando as escolas por melhores resultados (PERNAMBUCO, 2012, p. 24, 28 e 16).

Aqui encontramos uma construção discursiva, num texto oficial, que intenta regular o trabalho do(a) docente, que, ao elaborar seu plano de ação, precisaria estar atento aos objetivos prescritos para a realização das avaliações externas standardizadas, e organizar, a partir disso, a rotina semanal de sua sala de aula, em detrimento às necessidades dos(as) estudantes. Importante, nesse sentido, percebermos as diferentes concepções de prática docente que, para Franco (2009, p. 25), “infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”.

Também percebemos, nos fragmentos acima, como os resultados obtidos pelas escolas são expostos à sociedade. Como analisa Ball (2004), essa divulgação contribui para a precarização do trabalho docente, num colapso das fronteiras entre as esferas morais, pois a educação estaria sendo empurrada para o grupo das mercadorias. São celebrados valores que impulsionam a competição – entre turmas, escolas, Municípios e Estados – em detrimento da “justiça social, equidade e tolerância” (BALL, 2004, p. 1122) e há o surgimento de “sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2002, p. 11).

Nessa situação, o professor de ‘qualidade’ é construído como um sujeito que usa os dados de ‘desempenho’ dos estudantes nas avaliações padronizadas para “considerar os seus alunos como objetos de investigação em vez de sujeitos a quem um diálogo deve ser estabelecido” (SALTER, 2020, p. 190, tradução nossa). Vejamos

a introdução da Revista CAED Revista do Professor – Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2019a, p. 5) da coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) 2019:

Figura 16 - Recorte da Página 5 da Revista do Professor - Língua Portuguesa do SAEPE - 2019

Caro(a) Professor(a),

Esta é a Revista do Professor, volume integrante da coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) 2019.

Pensada para você, o objetivo desta publicação é contribuir para a leitura, a interpretação e a utilização dos resultados alcançados pelos estudantes sua escola nos testes de Língua Portuguesa, na avaliação do SAEPE 2019, e dos demais indicadores, apresentados na plataforma de avaliação e monitoramento do programa e nos encartes impressos que acompanham esta coleção. Conhecer e compreender todas essas informações poderá ajudá-lo na elaboração de um diagnóstico mais completo sobre a qualidade da educação oferecida por sua escola e sua rede, bem como sobre o processo de aprendizagem dos alunos de suas turmas e, com isso, ser possível elaborar estratégias mais eficazes, focadas nas características de cada um.

Fonte: Publicação CAEd (PERNAMBUCO, 2019a).

O texto do recorte acima – figura 16 – sugere que a elaboração de um diagnóstico sobre a qualidade educacional da escola ou dos estudantes será completo por meio da utilização dos resultados aferidos pelo SAEPE. Consequentemente, as estratégias ‘eficazes’ partirão da análise da avaliação padronizada com foco nas características individuais apontadas pelos exames. Percebemos uma desvalorização da observação direta e interação docente e discentes, e um desincentivo à compreensão profunda da cultura, vida familiar e demais aspectos que circundam o contexto. Nessa perspectiva, professor assume a postura de um técnico que coleta dados sobre um desempenho, para aplicar determinadas estratégias que supostamente melhorariam a performance dos alunos e alunas.

Concordamos com Afonso (2001, p. 26), quando afirma que os exames (estandardizados) “através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil”, tende a “sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”.

Precisamos considerar que produzir indicadores educacionais, baseados na mensuração do fazer docente e do desempenho de alunos é algo impossível, visto que, as práticas pedagógicas, bem como, de aprendizagens, são práticas políticas. Elas envolvem particularismos, subjetivismos, negociações, demandas. Portanto, são processos dinâmicos e movediços, estando no campo do indecidível e do imponderável. Nesse sentido, comungamos com Mendonça (2014) quando, com base em Laclau (2011), afirma que

[...] a dinâmica do social percorre caminhos indecidíveis – não passíveis, portanto, de ser domesticados por fórmulas normativas que buscam congelar uma situação ideal, mas pouco provável ou improvável de ocorrer –, os mesmos não podem ser minimamente definidos a priori por qualquer fórmula política normativa (*ibidem*, p. 143).

Deste modo, compreendemos que as características emergentes da avaliação educacional pernambucana, nos moldes do PMGP – ME, apesar de ‘aparentarem fixação’ ou sedimentação, poderiam ser ou se tornar diferentes, em virtude das construções contingentes e precárias da política, advindas de interações sociais complexas, que são produzidas discursivamente (BURITY, 2018). Essa produção política revela que os normativos não nascem de forma espontânea, e “não reinaugura[m] tudo do ‘zero’. Nem em definitivo” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 21). Os discursos emergem de demandas que estão incessantemente lutando por hegemonia.

Para Mendonça (2014) a crítica laclauniana acerca de propostas normativas não ocorre pelo fato de que as mesmas sejam ‘incorretas’ ou mesmo inviáveis. Mas, assim como toda decisão política ocorre no plano ôntico, todo normativo está marcado por sua própria finitude diante da ontologia do político. As disputas em torno do sentido, os eventos de deslocamento estrutural não são erradicáveis simplesmente por desejos normativos. Entretanto são inerradicáveis enquanto existir o político.

Sendo assim, no próximo capítulo, teremos o auxílio das lógicas políticas, as quais derivam parcialmente dos polos da linguagem paradigmática e sintagmática de Saussure (HOWARTH, 2015), e dividem as relações sociais em campos opostos. Elas

nos oferecerão uma percepção que nos possibilitará entender como a agenda da modernização avaliativa se estabelece em meio a disputas, conflitos, incoerências e desordens da realidade.

Nesta apreensão, declaramos que a TD, como prática desconstrutivista, além de envolver a descrição dos processos de constituição política por meio da dimensão normativa das lógicas sociais, oferece ferramentas para enxergar a transformação de discursos, especialmente por meio da dimensão estratégica das lógicas políticas da equivalência e da diferença. Como afirmam Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 25), estas últimas nos “possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de contradição dialética”.

4 LÓGICAS POLÍTICAS NA MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, buscaremos identificar a emergência, contestação e transformação da avaliação educacional pernambucana no discurso da modernização, mediante a incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015). Neste ponto, interessa-nos situar as práticas de elaboração da política pública em relação a contextos sociais e políticos abrangentes.

Portanto, ao longo de um eixo diacrônico (GLYNOS; HOWARTH, 2018), desenvolveremos a discursão trabalhando a dimensão estratégica, por meio das lógicas políticas da equivalência e da diferença (LACLAU, 2000, LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015), procurando explicar, como se deu a emergência do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação – PMGP-ME. De forma não exaustiva, vislumbraremos as ligações e contradições do PMGP-ME às dinâmicas da política nacional e global, às tendências/influências dos processos socioeconômicos, bem como às mudanças políticas mais amplas.

Entendemos, deste modo, a importância de realizar um resgate histórico, situando o contexto de emergência da modernização da avaliação educacional no Estado de Pernambuco. Nosso recorte nacional focará, o interim que contextualiza essa produção discursiva, a qual ocorre, especialmente, entre a construção da Constituição Federal - CF em 1988 (BRASIL, 1988) e o ano da instituição do PMGP-ME, em meados de 2007. Entretanto, ao considerar a importância de eventos que escapam à delimitação, pretendemos trazê-los à discursão, pois, o intervalo eleito servirá apenas como referência. Também intentaremos localizar a intersecção do processo político em múltiplas escalas espaciais (HOWARTH E GRIGGS, 2012).

Compreendemos que, para explorarmos por meio de uma perspectiva discursiva a construção da modernização da avaliação educacional como política pública em Pernambuco, é importante buscarmos uma compreensão das lógicas de equivalência e diferença dos discursos. Esse esforço remete a observação dos movimentos de produção de sentidos das práticas sociais, sem perder de vista as dinâmicas do macroprocesso hegemônico em amarrações temporais e espaciais mais amplas (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

Deste modo, inicialmente identificamos que a avaliação em si é uma atividade muito antiga e remonta ao início do pensamento humano na capacidade de exercer julgamento, escolha e seleção. Para Scriven, um dos primeiros e principais teóricos deste campo, podemos afirmar que a avaliação é um “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (SCRIVEN, 2007, p. 1, tradução nossa).

Além de Scriven (1967), vários epistemólogos trouxeram contribuições para o conceito de avaliação, estando entre os mais destacados, Tyler (1942), Cronbach (1963), Stake (1967) e Stufflebeam (1971). Cada um, em sua época, trouxe discussões e contribuições para o tema. Ao longo das décadas, conceitos foram revisitados e ressignificados porque, como afirma Cunha (2016b, p. 276), “os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”.

O discurso referente a modernização para a esfera pública também não é algo novo. Como exemplo, trazemos que Sepulveda (2013), ao se referir ao período de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ocorrido entre 1948 e 1961, declara a existência de diferentes projetos na sociedade que estavam “mergulhados no caldo nacional-desenvolvimentista”. Segundo o autor, os projetos eram defendidos por importantes personalidades de diversos campos sociais, com o “aparente consenso, que tornava comum, entre os diferentes atores sociais, um discurso baseado no nacionalismo e na *modernização do Brasil*”. (*ibidem*, p. 197, grifo nosso).

Contudo, apreendemos que os sentidos não permanecem os mesmos, pois passam por deslizamentos, desconstruções e reconstruções em meio a forças discursivas distintas, que caminham de formas difusas e muitas vezes em direções opostas. Portanto, um mesmo discurso pode ter sentidos diferentes, pois é a relacionalidade que dará sua identidade. Por isso, não podemos ignorar que, assim como defende Azevedo (2004, p. 60), a política precisa “ser pensada de maneira articulada ao projeto de sociedade que se deseja implantar em cada momento histórico”, inclusive no âmbito educacional.

Assim, percebemos que as políticas públicas são construções sociais e históricas, com determinantes complexos e múltiplos (GOMES, 2011) e para compreendê-las, ou melhor discernirmos a forma como podem ser avaliadas,

precisamos ponderar as disputas, relações de poder, e articulações políticas que permeiam historicamente a sociedade.

Compreendemos que essas disputas não se dão exclusivamente na esfera econômica, mas abrangem variadas articulações discursivas, sobretudo no tocante ao próprio projeto de sociedade. Cunha (2016a, p. 29), afirma que “as políticas expressam projetos”. A percepção dessa intrincada relação exige um estudo mais aprofundado de influências, tendências e preferências político-sociais, bem como de negociações e demandas da sociedade.

Atualmente, sob o lema da modernização na avaliação educacional, destacamos que o neoliberalismo, o gerencialismo e o globalismo têm se apresentado como “nós” discursivos estratégicos, cuja dimensão delineia um projeto de sociedade global com novos modos de governança para a esfera pública, com inspirações em teorias econômicas e práticas mercantis, onde o cidadão passa a ser visto como cliente e consumidor ativo.

O neoliberalismo pode ser entendido como racionalidade política global que supera o liberalismo clássico³¹ ampliando desigualdades, pobreza, e emergido “novas formas de injustiça, barbárie e violência” (GIACAGLIA 2018, s. p.). Emergido como reação às falhas percebidas do contrato social keynesiano³², o neoliberalismo elege o mercado como estratégia, e se entrelaça aos domínios sociais, políticos e econômicos em nível global, em contextos espaciais e temporais. Nessa perspectiva a liberdade é extraída da concorrência mercantil, a qual é generalizada para todas as esferas sociais,

³¹ Moretti, De Melo, e Dos Santos (2018, p. 40) entendem que o “liberalismo clássico é uma racionalidade de autolimitação da prática de governo para que o mercado “possa fazer”, cabendo ao Estado zelar pelo bom funcionamento do mercado. Já no neoliberalismo, a questão se inverteria: o mercado se torna um padrão de teste do Estado, regulando-o de modo que as práticas de governo passam a estar indexadas a uma racionalidade concorrencial. Nesses termos, não se trata mais do Estado zelar para que o mercado funcione bem, mas do mercado regular o Estado, inclusive para que este induza a extensão da lógica concorrencial a todos os domínios sociais”. Também nesta percepção, com base foucaultiana, Dardot e Laval (2019, s. p.) explicam que o neoliberalismo é “um modo de governo muito ativo, que não tem muito a ver com o Estado mínimo passivo do liberalismo clássico. Deste ponto de vista, a novidade não consiste no grau de intervenção do Estado, nem em seu caráter coercitivo. O novo é que o antidemocratismo inato do neoliberalismo, manifesto em alguns de seus grandes teóricos, como Friedrich Hayek, se plasma hoje em um questionamento político cada vez mais aberto e radical dos princípios e as formas da democracia liberal”.

³² Em oposição ao liberalismo, a concepção tanto de mercados regulados, quanto da necessidade de complementaridade entre Estado e mercado foi desenvolvida, entre outros, pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). Do seu nome, e de sua linha de pensamento nasceu a chamada Teoria/Escola Keynesiana ou keynesianismo (KEYNESIANISMO, 2020). Keynes avaliava que o Estado seria capaz de arbitrar e estimular a concorrência e, além disso, de influir de forma decisiva sobre as variáveis econômicas mais relevantes, como o desemprego, a inflação e a distribuição de renda e da riqueza (SICSÚ; PAULA; MICHEL, 2007).

inclusive a Estatal, que passa a ser compreendida como mais um competidor (DARDOT; LAVAL, 2017).

No entanto, essa arena política, pode ser percebida como razoável para alguns, uma vez que se apresenta promotora de formas universalmente desejáveis, hasteando as bandeiras da expansão econômica e da governança democrática no mundo (CLARKE, 2022). Ele está longe de ser apenas uma ideologia, pois sua força é performativa, disciplinando ideais, identificações e visões de mundo (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021).

Junto ao neoliberalismo, o globalismo opera ignorando que o significado é sempre relacional, e que o sentido funciona através das diferenças. Nosso entendimento a respeito do globalismo se aproxima a um dos conceitos referentes a globalização, apresentado por Scholte (2000 *apud* PESSOA, 2018), que afirma se tratar da “desterritorialização das atividades sociais”. Portanto, independentemente de fronteiras, o globalismo reconfigura as atividades econômicas, culturais e políticas. Ele opera discriminando e estratificando os indivíduos de acordo com as hierarquias de desempenho. A nova arquitetura é refletida nas escolas, por meio do instrumentalismo e da ênfase à necessidade de preparar os estudantes para um mundo globalizado.

Numa sociedade neoliberal e global, novos modos de governança são requeridos. Nesse sentido, identificamos no Reino Unido, no final da década de 1970, à época do governo da primeira-ministra Margaret Thatcher (1979 a 1990), a emergência de novas formas gerenciais. Entre elas, destacou-se o modelo normativo denominado *New Public Management*, ou Nova Gestão Pública - NGP, que intentava, a partir de princípios mercadológicos de competição e eficiência, adaptar práticas do setor privado ao setor público. Posteriormente, um modelo análogo foi adotado nos Estados Unidos, no governo do Presidente Ronald Reagan (1981-1989), por volta dos anos de 1980, com a denominação de *New Public Administration* (CHAGAS, 2018).

Nos anos de 1990 o presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello (1990-1992), deu os primeiros passos em direção a programas gerenciais e reformistas com traços globalistas e neoliberais. Em suas ações e estratégias econômicas, promoveu a abertura ao mercado internacional, inserindo o País numa competição que demandava aos sistemas educacionais adaptação às exigências da formação do cidadão global.

Porém, o marco de modelo gerencialista no País foi o Plano Diretor de Reforma do Estado – PDRE, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC

(1995–2003). O PDRE, adotado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, delineava a construção de “uma estrutura de Estado eficiente em oposição ao modelo burocrático de administração até então vigente” (PERNAMBUCO, 2012, p. 8). Em relação ao PDRE o presidente Fernando Henrique Cardoso, na época afirmou:

Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. [...] Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases *modernas* e racionais. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “*gerencial*”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “*cliente privilegiado*” dos serviços prestados pelo Estado (DO ESTADO, 1995, p. 6-7, grifos nossos).

Percebemos que na colocação discursiva, estrategicamente, entram em paridade: reforma = moderno = racional = gerencial = eficiência = controle = resultados = descentralização = democracia = cliente privilegiado. Intencionalmente, os termos são apresentados numa lógica de equivalência. À vista dessa construção política, a função da avaliação das políticas do Estado, para *modernizar-se*, sofreria uma transformação em auditoria, que justificaria e alavancaria uma reforma gerencialista, com ênfase em resultados, defesa na desresponsabilização estatal, bem como na privatização da provisão de bens e serviços sociais (MAGUIRE; BALL, 2007).

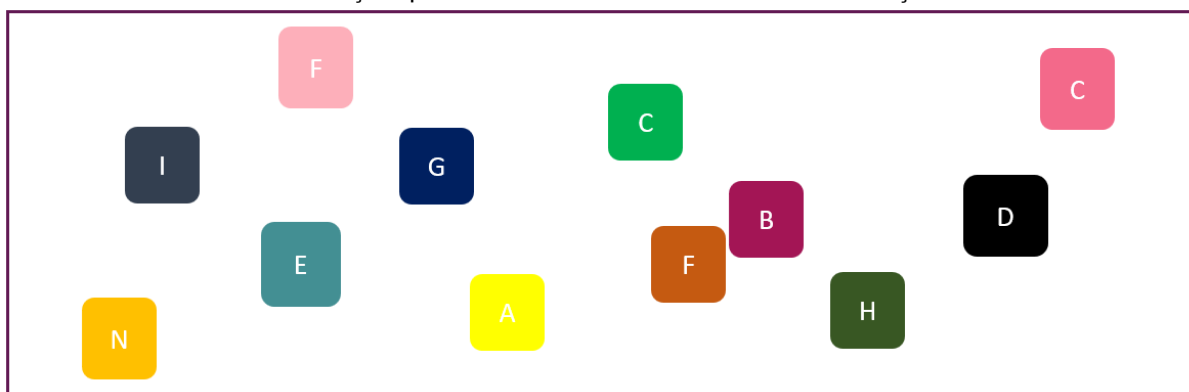
Contudo, uma política não surge repentinamente ou aparece de forma espontânea. Entendemos que o social se apresenta como “jogo infinito de diferenças” e como “tentativa de limitar esse jogo, de domar o infinito, de acolhê-lo na finitude de uma ordem” (LACLAU, 2014, p. 124, tradução nossa). Deste modo, para o empreendimento de um discurso modernizante, é decisiva a construção da hegemonia.

Precisamos entender, neste momento, a dimensão estratégica da política para a hegemonia. Essa dimensão abrange dois aspectos: “a desigualdade do poder é constitutiva [da hegemonia]” e “só há hegemonia se a dicotomia universalidade/particularidade for superada” (LACLAU (2000, p. 54-56, tradução nossa). Isso significa, em primeiro lugar, que não há hegemonia se o poder está concentrado unicamente na mão de alguém ou de um governante; segundo lugar, que

os deslocamentos são necessários na relação entre particularidade e universalidade - uma demanda específica precisa ser reconhecida como o conjunto de outras demandas.

Nesse sentido, Laclau (2000) argumenta que “a pretensão de um setor a governar dependerá de sua capacidade de apresentar seus próprios objetivos particulares como aqueles compatíveis com o funcionamento real da comunidade” (*ibidem*, p. 54, tradução nossa). Sendo assim, é intrínseco à operação hegemônica transformar a demanda particular em demanda universal, o que implica produzir uma “costura estratégica tecida entre tais demandas particulares, com vistas à construção de universais contingentes” (BIRMAN, 2018, p. 29).

Figura 17 - Espaço discursivo sem formação hegemônica / Elementos e a multiplicidade de diferenças que antecedem ao discurso da modernização



Fonte: A autora (2023).

Portanto, a particularidade precisa se tornar o símbolo de uma luta a um obstáculo que impediria a inalcançável plenitude da sociedade (LACLAU, 2000), sendo que ela mesma é impossível (LACLAU, 2014). Nesse processo, as lógicas de diferença precisam ser enfraquecidas entre as demandas sociais, permitindo o estabelecimento de lógicas de equivalência.

Por esse motivo, o discurso da modernização organiza e aglutina várias demandas, por vezes contraditórias, tornando-as elementos equivalentes em cadeia. Entre os elementos, destacamos: maior produtividade = eficiência = redução dos gastos = transparência = responsabilização dos gestores = abertura das economias = comércio global = privatizações, num movimento no qual os cidadãos, consumidores dos bens e serviços públicos, supostamente, estariam como favorecidos.

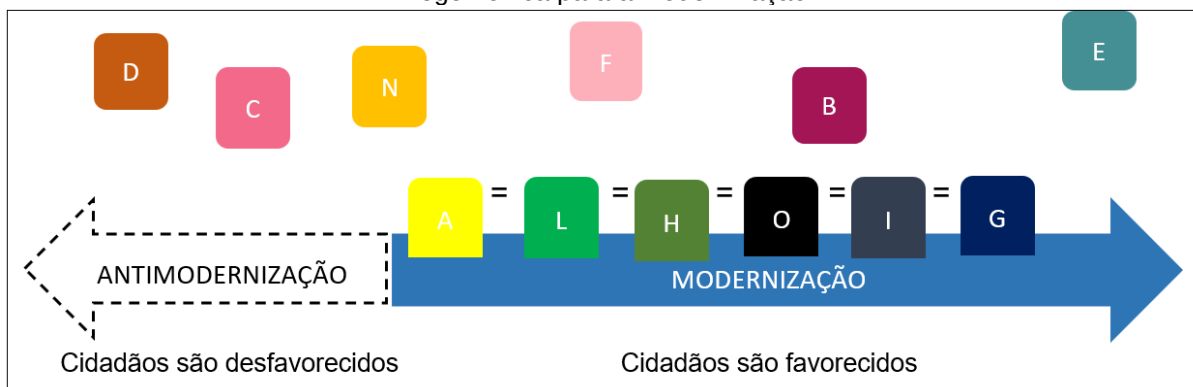
Clarke (2022, s. p., tradução nossa), ao trabalhar lógicas da TD, afirmou que a lógica da equivalência opera organizando o espaço discursivo na simplificação do espaço social em “duas cadeias opostas de equivalência”, ou seja, “antagônicas”. Já

a lógica da diferença, opera “resistindo à formação de dicotomias” para evitar o “estabelecimento de um movimento de oposição unificado”. Ele detalha que:

Enquanto a lógica da equivalência se esforça para simplificar o espaço social e político em dois campos opostos, dentro de cada um dos quais uma série de diferenças resulta em uma equivalência geral, a lógica da diferença se esforça para evitar a formação de tal dicotomia, formada em torno de duas cadeias opostas de equivalência, enfatizando e multiplicando diferenças puras (no sentido de não politizadas; não vinculadas a dicotomias como favorecido/desfavorecido). (*ibidem*, s. p., tradução nossa).

Portanto, a lógica política da equivalência é organizada em cadeias opostas. No nosso caso específico de estudo, ela sugere que, ou se está favorável à modernização, com o atendimento das demandas que ela aglutina, ou se apresenta antimodernização, sendo antagônico ao rejeitar os benefícios que a modernização é capaz de proporcionar. Para Clarke (2022), as cadeias, como formações discursivas antagônicas, compreendem um conjunto oposto de valores.

Figura 18 - Espaço discursivo e as cadeias opostas de equivalência promovendo a formação hegemônica para a Modernização



Fonte: A autora (2023).

Com o fortalecimento da retórica, por meio da cadeia de equivalência, o Ministério do Planejamento, já na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2011) em 2006, deu prosseguimento ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal - PNAGE. Precisamos enfatizar que a ‘retórica’ não pode ser encarada apenas como um mecanismo da linguagem, e sim como “constitutiva de toda prática política” (HOWARTH, 2015, p.13, tradução nossa). Como analistas pós-estruturalistas do discurso político, não podemos nos limitar à superfície da linguagem. Por isso, nos preocupamos em compreender a ‘retórica’ em seu intento de fixação, mesmo que

provisório e precário, a qual se dá por meio da articulação de “elementos simbólicos e práticos” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p 16).

Sendo assim, percebemos que o PNAGE foi construído pelo Ministério do Planejamento em parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Administração – CONSAD, o Fórum Nacional de Secretários de Planejamento, a Caixa Econômica Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Ele visava “promover a eficiência e a melhoria do gasto público, por meio da *modernização* da área de recursos humanos e da simplificação e informatização de procedimentos para a diminuição da burocracia e o aperfeiçoamento dos serviços oferecidos à sociedade” (MARINO, 2008, grifo nosso). Ver divulgação do CONSAD - Figura 19.

Figura 19 - Jornal do CONSAD



Fonte: CONSAD (PROGRAMA, 2002).

Legenda: Informativo do Conselho Nacional de Secretários de Administração – SEDE EM BRASÍLIA - Ano I - nº 04 - outubro de 2002.

O interesse do organismo internacional³³ se apresenta muito patente no Manual de Execução do PNAGE (PNAGE, 2007), cuja elaboração foi coordenada por Claudete Camarano, Especialista MultiSetorial do BID. O objetivo do manual era auxiliar o MPOG na coordenação das ações para implementação e execução do

³³ Organismo Internacional: “sociedade entre Estados, dotada de personalidade jurídica internacional, constituída por meio de um tratado, com finalidade de buscar interesses comuns por meio de uma permanente cooperação entre seus membros” (BRASIL, 2018b, p. 6).

programa. Na época, o Diretor do BID no Brasil, Sr. Waldemar Wirsig, afirmou que o PNAGE era “uma esperança concreta diante do esforço que o Brasil vem empreendendo no sentido de zelar pela qualidade do gasto público” (EXECUÇÃO, 2006, s. p.). Seria por meio do programa que os entes da federação obteriam apoio técnico e financeiro da União.

A demanda da modernização é o ponto nodal que articula contingencialmente os elementos, torna as outras demandas equivalentes e possibilita a hegemonia. Segundo Laclau e Mouffe ([1985] 2015, p. 213), a hegemonia “só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” porque supõe o “caráter aberto e incompleto do social”. Isso nos indica que o status hegemônico em torno da modernização só foi alcançado por meio da articulação da formação discursiva, a qual ocultou a sua incompletude e a sua parcialidade diante dos elementos.

Nesse sentido, o PNAGE foi identificado por Chagas (2018, p. 71) como programa que, apesar de se apresentar como “oportunidade de modernização”, “repete os erros de outras iniciativas”, pois “é demasiadamente normativo e pouco flexível diante das desigualdades”. O estudo desta pesquisadora apontou as deficiências do programa em pequenos Estados, a saber: Alagoas (AL), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Assim, constatamos que nenhuma demanda é plenamente satisfeita, mas negociada para manutenção da formação, pois “os deslizos e tensões entre os elementos individuais são negligenciados com o objetivo de alcançar a unanimidade” (CLARKE, 2022, s. p., tradução nossa).

Percebermos assim, tal como afirmam Lopes, Mendonça e Burity (2015) que:

[...] qualquer projeto histórico, ainda que bem sucedido e qualquer que seja a duração do seu domínio, tem fim porque tem começo; ou seja, origina-se numa particularidade que pretende encarnar a universalidade, mas que, para tal, precisa excluir alternativas inassimiláveis (não-hegemonizáveis ou simplesmente incompatíveis com ela) e virá a se confrontar com sua possibilidade de ‘parar’ a história, cedo ou tarde (*ibidem*, p.19).

Sendo assim, é importante destacarmos que tanto o PDRE quanto o PNAGE serviram como base gerencialista para o PMGP-ME em Pernambuco, mas esta política não é eterna. A modernização proposta pelo PNAGE promoveu o desenho das políticas educacionais para o Brasil, mui especialmente pelo uso da avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado num formato neoliberal. Entrementes, existem outras possibilidades, outros designs, excluídos, reprimidos

e/ou esquecidos. Nos próximos tópicos, veremos melhor o desdobramento dessas lógicas políticas e seus intentos globalistas.

4.1 MODERNIZAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Historicamente, percebemos que a avaliação educacional como campo de estudo teve um grande impulso no século XX. Porém, Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983) localizam entre os séculos XVIII e XIX, na Inglaterra, Irlanda e Estados Unidos da América, a origem de avaliação de programas e sistemas educacionais, advinda no impulso das mudanças sociais decorrentes da Revolução Industrial. Eles também situam nos Estados Unidos, com Joseph Rice em 1827, a realização de experiências avaliativas para mensurar o desempenho dos estudantes e para materializar comparações entre as escolas.

Horta Neto (2007) localiza nos Estados Unidos, na década de 1960, o primeiro levantamento educacional realizado com testes padronizados aplicados em larga escala. Ficou conhecido com relatório *Coleman* e ganhou ampla divulgação, gerando debates sobre fatores qualitativos educacionais. Mas, foi o relatório *A Nation at Risk: the imperative for educational reform*, dos anos 1980, o primeiro a propor mudanças educacionais (AFONSO, 2005). Gerado na gestão do Presidente Ronald Reagan, o relatório apontou a necessidade de resolver, através da reforma educacional, a crise de produtividade e competitividade do País, ante os demais países industrializados.

No governo de George Bush (1989-1993), a avaliação educacional garantiu seu espaço acrescida de duas outras características: *accountability* e competição entre as escolas (AFONSO, 2005). Supomos que, na atual geração da avaliação educacional, a adoção da responsabilização – *accountability* pode se inscrever como uma das principais características, pois os testes padronizados emergiram como mecanismos de averiguação e cobrança de eficiência às escolas, sob a égide da prestação de contas ao governo e à sociedade. E assim, os índices de rendimento passaram a legitimar as políticas públicas e o controle estatal.

No Brasil, podemos identificar que as primeiras iniciativas para a mensuração da qualidade educacional, por meio de um sistema de avaliação nacional, são localizadas no período marcado pela redemocratização do País, na gestão do Presidente José Sarney (1985-1990). Para essa confluência, entre os anos de 1987 e

1988, destacamos dois eventos promovidos pelo Ministério da Educação: (1) a assinatura do Projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica, entre o Governo Brasileiro e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; (2) a instituição do Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau.

O Projeto BRA/86/002 era uma cooperação internacional que enfatizava a melhoria da qualidade educacional e das ações educativas por “mudanças profundas ‘no fazer’ educacional, através do intercâmbio de inovações e experiências com outros países” (BRASIL, 1987, p. 5, grifo do autor). Os intentos globalistas são explícitos. Não discutimos a pertinência do intercâmbio com pesquisadores internacionais, e sim o intento de construir, na realidade brasileira, ‘modelos’ simétricos ou similares aos internacionais, ou buscar soluções ‘prontas’. Entendemos que não há fórmula ou receita para uma sociedade plenamente conciliada (LOPES, MENDONÇA, BURITY, 2015) e se existisse não seria possível um oferecimento externo. A ordem social é fruto de uma construção discursiva, mediante os próprios conflitos e embates emergentes da incompletude do social (PANIZZA, 2021).

O projeto político BRA/86/002 também se apresenta como “um meio que participa na introdução de mudanças e reformas e implanta e consolida *processos gerenciais modernizados* e ajustados às realidades locais e ao sistema de ensino básico” (*ibidem*, p. 7, grifos nossos). Nesse contexto, o gerencialismo é associado aos ‘processos modernizados’ como fortalecedor das mudanças, pois o treinamento proposto pelo projeto visava a capacitação gerencial dos sistemas estaduais e territoriais da educação.

Essa emergência estava atrelada ao I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND Nova República (BRASIL, 1986), como “conveniência e oportunidade de fortalecer ao máximo o institucional e o gerencial para superar os obstáculos que retardaram a consecução das metas estabelecidas para o ensino básico” (*ibidem*, p. 5). Importante destacarmos que para o I PND Nova República:

A reconquista da educação como prioridade social exigirá *redefinição das funções da escola* de acordo com a realidade brasileira, de modo a estabelecer *padrões mínimos de desempenho em nível nacional*, respeitadas as particularidades regionais, num contexto descentralizado de formulação das políticas. A renovação do sistema traduzir-se-á em medidas que abrangerão o ensino em todos os seus níveis e modalidades [...]. (*ibidem*, p. 64, grifos nossos).

Pelo texto, fica compreensível que, em suas linhas pragmáticas, o documento governamental apresentava para a Educação a necessidade de: (a) uma renovação do sistema; (b) um redirecionamento da função da escola; e (c) o estabelecimento de padrões nacionais mínimos de desempenho. Trata-se de um embrião ideológico de uma Base Nacional Comum Curricular, a qual seria reforçada após dois anos, por meio do Art. 210 da Constituição Federal – CF/1988. Complementamos que a CF/1988, por meio dos Art. 206, 209 e 214, associou a avaliação educacional à qualidade da educação e à qualidade do ensino, conforme discorre Coelho (2008).

A proposta do Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau³⁴, também foi elaborada por volta de 1988, entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA - e o Ministério da Educação – MEC. Esta proposta visava “responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 1992, [p. introdução]). Em 1990 os exames padronizados foram aplicados em todo o País com o financiamento do Projeto BRA/86/002 - da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Em 1992, o sistema ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC (*ibidem*).

Nesse contexto, a reforma modernizadora do Estado – PDRE proporcionou maior status ao INEP, com vistas a sedimentar o projeto hegemônico de consolidar uma cultura avaliativa no Brasil (SOUZA, 2017). Nesse intento, o INEP vivenciou duas revitalizações na gestão de FHC. A primeira, em fevereiro de 1995 quando saiu da Universidade de Brasília para o prédio do MEC. A segunda, em 1997, quando passou a ser autarquia e teve a ressignificação completa de sua função - de instituto de pesquisa educacional para agência reguladora da educação - como projeto que buscava “influenciar a construção de um consenso sobre a importância da avaliação da educação e dos sistemas de ensino por parte de um órgão com regulador” (*ibidem*, p. 100).

Nesse contexto, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – Projeto de Lei 4155/1998, transformado na Lei Ordinária 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Esse normativo foi instituído com base na CF/88 (BRASIL, 1988) e LDB 9.394 (BRASIL, 1996), com “diretrizes, metas e estratégias para a política educacional”

³⁴ Hoje Ensino Fundamental

(PNE, 2022) e com 295 metas que deveriam ser cumpridas entre 2001 e 2011, cujo acompanhamento da execução também seria responsabilidade do PNE.

Alguns pesquisadores no meio acadêmico, por exemplo, Frigotto e Ciavatta (2003), apontam um retrocesso no período da gestão de FHC, tanto em questões organizacionais quanto em termos pedagógicos. A conclusão que esses investigadores educacionais chegam se fundamenta, primeiramente, “na análise do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais” (*ibidem*, p. 93).

Mas foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (SAIBA, 2018), lançado em 24 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011), que fortaleceu a política de responsabilização/*accountability* educacional no País. Por meio dele, seria apresentado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTE. Para acesso aos recursos financeiros e técnicos do governo federal, oriundos do PDE, seria necessária a adesão ao Plano de Ação Articulada – PAR - e consequentemente, ao PMCTE.

O PDE foi lançado em meio a polêmicas e conflitos que perpassavam tanto os sindicatos quanto o meio acadêmico. O governo ocupava posicionamento na ala da esquerda, todavia, o texto do PDE explicitava alinhamento aos princípios neoliberais, característicos da direita. Da Silva Voss (2011), emerge que uma das principais críticas ao PDE estava na priorização “de uma política de avaliação desenvolvida como uma espécie de continuidade da experiência do Governo FHC” (*ibidem*, p. 49). A autora enfatiza que:

(...) ao decretar o PDE, o governo Lula rompeu com as propostas defendidas historicamente por seu partido (Partido dos Trabalhadores - PT) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação, indo na contramão de outros movimentos históricos [...] (*ibidem*, p. 48).

Nessa conjuntura, o presidente-executivo da organização não governamental Todos pela Educação³⁵, Mozart Ramos Neves, enfatizou as diferenças existentes

³⁵ Financiada por recursos privados, atualmente estão entre os mantenedores e apoiadores: Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Ifood, Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Empresa aérea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Fundação Roberto Marinho, Burger King e Instituto Votorantim. (TRANSPARÊNCIA, 2022)

entre o PNE e o PDE, expondo que os maiores avanços do PDE estavam na inovação tanto do conceito gerencial, quanto do funcionamento do sistema educacional. Diferenças que, para ele, sobrepujavam as semelhanças dos objetivos de metas e mensurações entre os planos:

São concepções gerenciais distintas. O PNE contém muitas metas, mas não coloca em cena a questão da accountability [prestação de contas]. Desse modo, o funcionamento fica dissociado do resultado. O PDE tem um único indicador, que vai possibilitar saber se o município está melhorando ou não e quais são as prioridades. Nessa medida, atrela avaliação de resultado com funcionamento (CONVERGENTES, 2011).

Destacamos que o aspecto da responsabilização/*accountability*, também se materializava no aspecto financeiro, com premiações. No lançamento do PDE, isso ficou explícito no discurso proferido pelo Ministro Fernando Haddad:

Nós queremos, nos valendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), premiar as escolas que cumprirem as suas respectivas metas. De maneira que a escola, se tem um indicador de zero a dez em um ponto e a sua meta de um e meio para o ano de 2007, essa escola vai receber um adicional, não é punição, um adicional no seu PDDE, a partir de 2008, de 50% do valor. (VEJA, s. p., 2007).

Burity (2018) aproveita as contradições do PDE para ilustrar que o sentido social dos fenômenos é construído a partir de unidades mais amplas de significação, chamadas formações discursivas. Uma formação discursiva, apesar de constituir-se na hegemonia, é heterogênea. As distintas formações discursivas investem e atravessam os fenômenos. A ilustração que o autor (*ibidem*) apresentou não discutia diretamente o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação, porém, nos possibilitou perceber que as medidas do governo federal, quanto ao PDE, poderiam ser entendidas como “um capítulo a mais na história não-resolvida do encontro da esquerda brasileira com o pensamento político conservador”, ou seja, havia uma possibilidade de indagar: “‘vencido o neoliberalismo’, podemos agora ser neoliberais sem risco de sermos associados com aquelas coisas ruins?” (*ibidem*, s. p.).

Uma construção discursiva, a qual equivale a uma construção política (*ibidem*), se constitui de forma precária e contingente, e novos arranjos discursivos são necessários para a sua manutenção. Por esse motivo, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, precisou apresentar uma argumentação mais aperfeiçoada à comunidade acadêmica no 30º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em defesa ao PDE (AS RAZÕES,

2007). Com isso, houve reorganização da articulação discursiva por meio do fortalecimento da cadeia de equivalência para o PDE ³⁶. Em consequência, a hegemonia possibilitou que no mesmo ano, de 2007, o INEP desenvolvesse o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como indicador de qualidade da educação básica, a ser divulgado por Estado, Município e escola.

Na produção desse instrumento de avaliação, registramos a participação de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, indicando a articulação dessa política às tendências mais amplas do cenário global com o apoio técnico internacional (VELASCO, 2022). Identificamos que as recomendações e interferências dos organismos internacionais nas avaliações externas advém de suas participações por meio de financiamentos na área educacional no País (HORTA NETO, 2007), assumindo intentos de controle e de racionalidade econômica, com a função de apontar a relação custo benefício.

Para exemplificar a participação internacional, trazemos a influência da OCDE, que se faz, entre outras formas, na estrutura de Matriz de Referência para o SAEB. A Matriz tem como parâmetro os documentos referenciais das avaliações internacionais: Estudo Regional Comparativo Explicativo (Erce – Llece / UNESCO) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – OCDE). Segundo o MEC, “a escolha dos dois programas de avaliação internacional decorre da citação de ambos no texto de introdução da BNCC, no tópico que trata de seus fundamentos pedagógicos” (BRASIL, 2018, p. 55), ou seja, SAEB e BNCC estão imbricados, tendo como um dos elos políticos dessa corrente, a OCDE.

A OCDE é participante, inclusive, das discussões sobre possíveis alterações no formato do SAEB. Na notícia retratada por meio da figura 20, temos informações sobre um evento, on-line, na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) em setembro de 2021, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), entre representantes do INEP e técnicos da OCDE.

³⁶ A argumentação também foi apresentada em forma do documento/livro “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – razões, princípios e programas”, acessível por: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Figura 20 - OCDE presente nas discussões sobre formato do SAEB



Fonte: INEP (2021).

A pauta abordava o debate sobre os detalhes do estudo da OCDE: *National Assessment Reform: Core Considerations for Brazil*³⁷. Nessa ocasião, o secretário de Educação Básica do MEC, Mauro Rabelo, fez a seguinte declaração sobre o estudo da OCDE e o SAEB:

O documento lança luz sobre o caminhar da avaliação da educação básica no Brasil. Entre outros propósitos, como dar suporte ao alinhamento do Saeb à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também à atualização do modelo, o grupo foi criado exatamente para analisar e propor soluções para alguns dos aspectos que constam no relatório (INEP, 2021, s. p.).

Deste modo, o documento tem como objetivo subsidiar a atualização do formato do Saeb a partir de perspectivas, influências/interesses internacionais. Entendemos que, devido ao caráter aberto da sociedade, novas necessidades emergem e com elas, novas lideranças. Os novos tempos também apontam que antigos programas e projetos não cumprem mais as suas funções, exigindo novas articulações discursivas, e consequentemente, novas formações hegemônicas.

Entretanto, nem sempre as novas articulações trazem mudanças significativas, pois as mesmas práticas e regimes podem ser apresentados com roupagem inovadora e pela necessidade de combater um adversário em comum, que emerge por meio da “subjetividade política compartilhada” (BURITY, 2018). No caso, a

³⁷ O relatório da OCDE foi apresentado, em julho de 2021, ao MEC e ao Inep. Pode ser acessado por: <https://www.oecd.org/education/national-assessment-reform-333a6e20-en.htm>

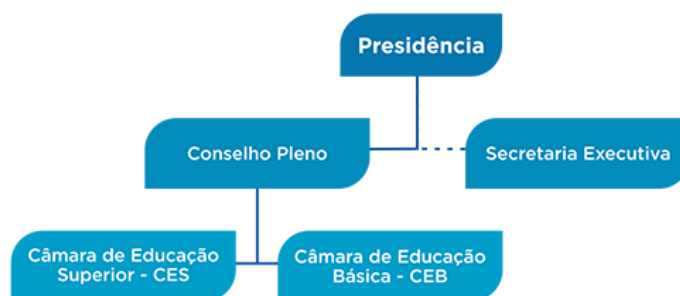
modernização da avaliação educacional com ascendência neoliberalista, globalista e gerencialista, tem emergido como um discurso necessário, cuja recorrência identificamos de governo a governo.

4.2 MODERNIZAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA

Inicialmente, cabe mencionarmos que o Artigo 211 da CF/88 descentralizou a educação básica. Desde então, os Estados federados passaram a ter responsabilidade exclusiva com o Ensino Médio, sendo atividade do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, a definição de normativas para subsidiar a condução educacional em todo País.

Sendo assim, a legislação geral para o Ensino Médio é construída pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, cuja instituição mais recente se deu pela Lei 9.131, de 25/11/95. O Art. 7º desta lei define que o CNE tem atribuições “normativas, deliberativas e de assessoramento” ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Portanto, trata-se de um órgão colegiado, integrante do Ministério da Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.

Figura 21 - Estrutura Organizacional MEC/CNE



Fonte: Conselho Nacional de Educação (APRESENTAÇÃO, 2022).

A partir das deliberações do CNE, os Estados delineiam seus normativos específicos. São atribuições da Câmara de Educação Básica, entre outras, a análise de processos de avaliação da educação do Ensino Médio e a deliberação sobre diretrizes curriculares.

Dito isto, entendemos que, para a compreensão diacrônica das construções discursivas relativas à modernização avaliativa educacional promovida pelo PMGP-

ME/PE, precisamos partir do contexto da gestão do Governador Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2003/2003-2006). O início do mandato deste governador foi marcado pela apresentação de projetos reformistas. Semelhantemente ao presidente FHC, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Jarbas Vasconcelos defendia a necessidade de uma *modernização* gerencialista na esfera estadual, por meio de diretrizes do mercado³⁸. Segundo Moura (2008):

[...] ainda durante a campanha eleitoral para governador, em 1998, Jarbas Vasconcelos, que venceria as eleições, apresentava como programa de governo o documento ‘Mudança Já’ que tinha como um dos pontos principais a reforma do Estado. Uma das propostas era tornar a gestão estadual *moderna*, a partir da implantação de *inovações* baseadas no modelo gerencial defendido pelo Plano Diretor da Reforma do Estado do governo federal. (*ibidem*, p. 80 – grifos nossos).

Em vistas à enunciada *modernização* do serviço público, o governador Jarbas Vasconcelos criou a Secretaria de Administração e Reforma do Estado – SARE - à semelhança do MARE federal – por meio da Lei nº 11.629 de 28 de janeiro de 1999 e instituiu a Comissão Diretora de Reforma do Estado pelo Decreto nº 21.287, de 05 de fevereiro de 1999 (PERNAMBUCO, 1999), como órgão gestor do Programa Estadual de Desestatização e de Modernização e Controle das Entidades Estatais.

Destacamos que o Programa de Desestatização, promoveu a reestruturação e privatização de alguns órgãos do Estado pernambucano. Para Silva (2013, p. 2), havia alinhamento a um “projeto liberal-corporativo” para a “implantação da agenda neoliberal da reforma” que contribuiria para o “sucateamento da escola pública e a precarização das condições de trabalho dos servidores”. Nesse sentido, a Lei Nº 49, de 31 de janeiro de 2003, trouxe o aprofundamento de diversas medidas, com ênfase na redução “da atuação direta do governo na execução das atividades, através de delegação a entes públicos e privados” (PERNAMBUCO, 2003, p. 5).

Moura (2008), ao fazer referência ao Plano Diretor da Reforma do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2000³⁹, p. 5 *apud*. MOURA, 2008) afirmou que esse novo modelo de gestão:

³⁸ Podemos citar como exemplo de diretriz de mercado, os contratos de gestão celebrados no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO – programa instituído pelo Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. O PROCENTRO seria o protótipo das Escolas de Referência em Pernambuco. Nos contratos de gestão, pactuados entre a gestão da escola e o Estado, os índices de proficiência transformam-se em cláusulas contratuais, aprofundando a responsabilização/accountability.

³⁹ PERNAMBUCO. Secretaria de Administração e Reforma do Estado. PROGESTÃO. 2000 – sem acesso.

seria implantado a partir do rompimento com o modelo de administração pública burocrática e da adoção de ‘novas práticas gerenciais modernas, herdadas em parte, da esfera privada, voltadas para a eficiência, a produtividade e a redução de custos’, tendo como critério de desempenho ‘o atendimento prestativo e eficiente ao cidadão-cliente’ [...] disseminando e desenvolvendo uma nova cultura de gestão nos órgãos do governo, com vistas a implantar uma gestão estratégica e de resultados, e viabilizar transparência e controle social sobre desempenho. (*ibidem*, p. 81).

Assim, de forma similar ao PDRE federal, o governo do Estado de Pernambuco empreendeu movimentos gerencialistas, trazendo as equivalências: eficiência = moderno = modelo da esfera privada = produtividade = redução de gastos = cidadão-cliente = gestão estratégica = resultados = transparência = controle = desempenho/performance. No caso, mais uma vez, percebemos que na cadeia de equivalência modernizante, a burocracia, entendida como ineficiência, está na posição oposta à eficiência.

Para a sustentabilidade das mudanças, foi estabelecida a Lei Complementar Nº 49, de 31 de janeiro de 2003, a qual definiu as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, em quatro principais linhas de atuação: “modernização da gestão; apoio ao ajuste fiscal; política de gestão de pessoal e modelagem institucional” (PERNAMBUCO, 2003, p. 5).

Neste movimento, com o objetivo de “contribuir para a *modernização* das instituições públicas de Pernambuco, a partir do desenvolvimento e disseminação entre essas instituições de novas tecnologias de gestão” (MOURA, 2008, p. 20, grifo nosso), foram desenvolvidos alguns programas, entre os quais o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO, instituído pelo Decreto nº 25.346, de 02 de abril de 2003.

O Vice-governador José Mendonça Bezerra Filho (1999-2003/ 2003-2006) assumiu a gestão do Estado em 2006 para complementar o mandato, visto que o governador Jarbas Vasconcelos havia renunciado para concorrer ao senado federal. Ambos eram alinhados ao projeto liberal-corporativo, e assim, contribuíram para a implantação da agenda neoliberal da reforma do Estado em Pernambuco, com sucateamento e precarização do trabalho na rede pública educacional (SILVA, 2013).

Junto ao PROGESTÃO, foi justaposto outro projeto modernizante, pois Mendonça Filho aderiu ao PNAGE Federal, instituindo o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE. O propósito deste projeto seria “*modernizar* a gestão pública estadual a partir de uma visão transversal

e integrada do ciclo de gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle” (PERNAMBUCO, 2006, grifo nosso).

Figura 22 - Logo do PNAGE - PE



Fonte: PNAGE (2006).

O PNAGE-PE, instituído pelo Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 (PERNAMBUCO, 2006), era pré-requisito quanto ao acesso do empréstimo firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. O Art. 1ª do decreto declarava que o PNAGE tinha como objetivo “melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual” (*ibidem*), sob o aspecto da inovação:

O PNAGE faz parte da Agenda da Eficiência do Governo e tem se mostrado *inovador* tanto no que se refere à abordagem dos problemas da gestão pública a partir de uma visão integradora, e de incentivo ao compartilhamento de soluções, quanto no que se refere ao processo de formulação, baseado na participação dos diferentes atores sociais e no princípio da cooperação (PNAGE, 2006, s. p.).

Como já vimos, a retórica é organizada para tentar dominar o campo discursivo, de forma que, discordar equivale a ser opositor àquilo que a formação discursiva oferece dentro de um contexto de múltiplas possibilidades, “no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

Nesse contexto, em 2007, já na gestão do Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014), o PDE federal - recomendado pelo CNE - veio contribuir para a pressão na responsabilização/*accountability*, por meio da utilização de metas para o sistema de ensino estadual e suas escolas, cujos parâmetros se baseavam nas avaliações dos países integrantes da OCDE.

Concebemos que, em virtude do monitoramento do PNAGE e da pactuação às metas do PNE, o Governador Eduardo Campos empreendeu movimentos de simetria ao Governo Federal, lançando o Programa de Modernização da Gestão Pública – *Metas para a Educação*. Deste modo, a avaliação educacional recebeu maior investimento por meio de serviços do setor privado. As atividades de monitoramento da gestão por resultados foram ancoradas pela consultoria fornecida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG e do convênio com o Movimento Brasil Competitivo – MBC.

Figura 23 - INDG acompanha PMGP-ME/PE



Fonte: site SEE-PE (EQUIPES, 2011).

Cunha (2016a) afirma que “a ênfase do Estado quanto aos resultados ou produtos do sistema educativo faz emergir o interesse pela avaliação, a qual se torna um pré-requisito para a implementação das reformas consideradas necessárias à renovação dos serviços oferecidos” (*ibidem*, p. 71). No caso de Pernambuco, a introdução de estratégias de responsabilização/*accountability* teve como axioma a modernização para o atendimento à sociedade, com transparência, qualidade e controle da ação governamental, configurando um novo modelo de gestão pública.

Não há dúvida que a realização de avaliação dos sistemas educacionais possa produzir resultados que conduzam decisões políticas e técnicas, em vistas a soluções de problemas ou superação de dificuldades. Mas enfatizamos a complexidade avaliativa, pois, como percebemos, está associada a um hibridismo de variadas concepções como: mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação. Silva e Gomes

(2018), identificando esse hibridismo, entendem ser necessário “equilibrar a ênfase das políticas de avaliação entre a qualificação, objetivos, metas e processos” (*ibidem*, p. 382), e, deste modo, sugerem um rompimento com a “ortodoxia e particularidade de cada tendência de concepção de avaliação” (*ibidem*, p. 381).

Percebemos que apesar da hegemonia política partidária em Pernambuco se denominar como socialista/esquerda, nos últimos anos com os governadores Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos, ela se constitui de forma ambígua, contestada, “marcada por avanços, rupturas, recuos e impasses de dimensões desiguais e contingentes”, na busca por se estabilizar, se legitimar “pelo *quantum* do que realizaram (‘gerencialismo’) ou pela ameaça do retrocesso que suas ausências ou derrotas supostamente provocariam (‘não há alternativas’) (LOPES, MENDONÇA, BURITY, 2015, p. 14, grifos dos autores). Estes mesmos autores afirmam que:

O Brasil se inscreve certamente nesta zona de ambivalência, em que prevalece uma lógica hegemônica ‘sob influência’ dos discursos gerencialistas da nova administração pública, da terceira via e das parcerias público-privadas. Também o faz em termos de uma ampliação da horizontalidade dos espaços e modalidades de demandas sociais cindidas entre o apelo das parcerias e a sedução das concepções rupturistas ou de seu oposto, abdicacionista da política (*ibidem*, p.15).

Assim, constatamos que, em tempos de reconstrução democrática do País e em meio à influência gerencial e neoliberal de intento globalista, a emergência da esquerda no governo pernambucano, não se configurou em transformações emancipatórias, e sim, concessões e contradições. Nesse contexto, o que mais tivemos foi uma “nova lógica da ‘modernização política’.” (*ibidem*, p. 8-9, grifos dos autores).

Quanto ao sentido da avaliação como prática no PMGP-ME/PE, as articulações no campo social nos permitem perceber que a construção dos instrumentos normativos é contraditória. Nesse sentido, a história nos revela que, por meio de exigências e do estabelecimento de critérios, as leis exprimem “o projeto de homem e sociedade que se quer formar”, sendo “resultado dos debates e embates travados entre os diferentes projetos que se apresentam, em determinados momentos de disputa, pelo redirecionamento da sociedade” (CUNHA, 2016a, p. 10).

Sendo assim, as regras ou normativos, intentam estruturar um aspecto particular da realidade social (LACLAU, 2014), e deste modo, são redutíveis a práticas sociais limitadas, organizacionais. Mas, os sentidos “vão sendo construídos no próprio

processo discursivo, no âmbito de disputas e negociações realizadas nas várias instâncias da vida social” (WEBER, 2010, p. 1249). Isso mobiliza resistências e transformações da política institucional nas práticas cotidianas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por isso, assim como Cunha (2016a, p. 20), “compreendemos que os discursos são construídos nos contextos sociais, políticos e ideológicos”. Os contextos ideológicos se manifestam pelas lógicas fantasmáticas, as quais explicam nossa aderência, ou não, a projetos ou programas políticos. Nesse sentido, Zicman de Barros (2018) defende que

Um discurso hegemônico não se sustenta apenas sobre a retórica [...] se o discurso fosse apenas retórica, seria impossível compreender sua força [...] se nenhum regime pode se basear exclusivamente na coação física, a obediência só pode ser explicada se em alguma medida nós desejamos obedecer, se há um investimento afetivo em relação ao comando (*ibidem*, p. 91).

Portanto, a incorporação de conceitos psicanalíticos na TD nos ajuda a compreender como, em nossa obediência voluntária, experimentamos algum tipo de gozo, conceito central na obra de Jacques Lacan. Esse prazer também pode ser expresso como desprazer no nível consciente (ZICMAN DE BARROS, 2018).

Nessa direção, no próximo capítulo iremos explorar como a dimensão ideológica, com suas lógicas fantasmáticas, está entrelaçada a construção política, bem como ao processo de deslocamento das identidades para a identificação, a qual mobiliza a construção de hegemonias marcadas pela precariedade e contingência.

5 LÓGICAS FANTASMÁTICAS NA MODERNIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO POR MEIO DE METAS EDUCACIONAIS

Ao considerar que as lógicas sociais nos apresentaram o funcionamento das práticas avaliativas educacionais no Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação – PMGP-ME, e que as lógicas políticas nos indicaram como emergiram, no macro e micro contexto, bem como as transformações ‘modernizantes’ que sofreram ao longo do tempo, passamos a partir deste momento às lógicas fantasmáticas. Elas, em conjunto, fornecem os recursos para compreendermos por que regimes e práticas específicas se fixam aos sujeitos, ou mesmo o contrário, por que os sujeitos não são agarrados por um discurso (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

Assim, por intermédio da incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (LACLAU; MOUFFE, [1985] 2015) com suas lógicas de explicação crítica (GLYNOS; HOWARTH, 2007), pretendemos neste capítulo emergir as razões contingenciais que possibilitam a formação hegemônica que intenta a padronização avaliativa da rede estadual pernambucana como necessidade modernizadora. Para tanto, abordaremos ao longo do texto, os ‘nós’ discursivos referentes à função da escola, qualidade de ensino e proposta curricular, emergindo objetos, imagens, significantes e artefatos retóricos, oficiais e produzidos por autoridades públicas.

Discutiremos também a noção de ‘falta’, expondo os investimentos inconscientes e afetivos dos sujeitos nos dispositivos retóricos, com o intuito de desconstruir os regimes de práticas e objetos dessa política, os quais podem estar sendo abalizados como incontestáveis. Desconstruir⁴⁰, por meio da TD, nos ajuda a compreender como políticas, outrora (im)pensáveis, se tornam possíveis, exigindo que voltemos nossa atenção para a dinâmica do deslocamento discursivo.

Neste percurso, entenderemos como as fantasias participam da compreensão e elaboração das políticas públicas. Desenvolveremos a discussão trabalhando a dimensão ideológica (GLYNOS; HOWARTH, 2018), a qual possibilita explicarmos como as práticas e normas do sistema avaliativo pernambucano, podem ser tidas como certas, legítimas, mantidas e sedimentadas.

⁴⁰ O termo desconstrução foi cunhado por Jacques Derrida inicialmente pelo livro *Of Grammatology*, lançado em 1967. Por meio da desconstrução, Derrida mostrou que “as condições de possibilidade são necessariamente as condições de impossibilidade” (STOCKER, 2006, p.56, tradução nossa). Assim, “a desconstrução significa, em grande parte, enfrentar a contradição em vez de tentar eliminá-la” (*ibidem*, p.67, tradução nossa).

As políticas de avaliação têm se apresentado com narrativas homogeneizadoras, bem como têm sido construídas por discursos que desvalorizam a prática docente, desqualificam a escola pública e colocam os serviços educacionais sob suspeita (BALL, 2004, 2005). Os discursos também têm revelado uma concepção de que os professores são profissionais desprovidos do conjunto de conhecimentos e práticas requeridos para a aprendizagem do aluno na atualidade (LAVAL, 2019).

Entendemos que os sentidos da prática para o processo de formação docente, se dão num terreno em que as construções das demandas dependem das articulações políticas, cujas fixações são sempre contingentes e temporárias. Nessa percepção, como observamos no capítulo 3, as preocupações com as avaliações educacionais, decorrentes de PMGP-ME/PE, podem modificar a prática docente para tentar garantir um bom desempenho nas avaliações externas, pois há uma tendência na fixação da compreensão da prática enquanto técnica.

Entre tantos sentidos e formações discursivas, Dias e Lopes (2009) analisam a prática como significante central nas políticas de formação de professores no Brasil, aglutinando um discurso que pressupõe seu antagonismo a um saber teórico, destacando ainda um enfoque empirista na valorização da experiência como base exclusiva para o conhecimento.

Segundo Dias (2012; 2013; 2017) para fortalecer uma atuação tecnicista, as políticas de formação docente têm ocupado nos últimos anos o centro das reformas curriculares, não só no Brasil, mas em países ibero-americanos, em demandas que aglutinam diversos sentidos, que se relacionam à profissionalização, ao protagonismo docente, à centralidade da prática e ao modelo de integração curricular.

As pesquisas desta autora (*ibidem*) identificam que os modelos curriculares baseados em competências são predominantes em demandas de diferentes discursos e que a prática assume centralidade no processo de formação, mas a prática enquanto fazer técnico. Nesta visão da docência, há intensão de apagar a autonomia, e consequentemente, reduzir a profissionalidade docente.

Por conseguinte, o discurso modernizante empreende esforço em hegemonizar o entendimento que a formação docente se revela deficiente e que para haver melhoria nos resultados educacionais seria necessário haver ênfase na prática - numa compreensão equivocada que a prática pode ser desassociada da teoria.

Nessa crescente complexidade do exercício da profissão, destacamos a disputa pelo gerenciamento do setor educacional, com o crescimento da atividade

empresarial. Assim, Freitas (2013) aponta a existência de grandes empresas internacionais interferindo e ampliando um mercado educacional, com a promoção de avaliações e consultorias aos sistemas de ensino, onde uns ‘avaliam’ e outros ‘consertam’.

Nessa direção, o trabalho de Azevedo, Magalhães e Almeida (2021, p. 749) infere a existência de institutos em nossa região pernambucana que atuam em parcerias com o setor público educacional, transformando a avaliação educacional em “um instrumento de controle da prática docente, já que as avaliações operadas nas escolas têm tido um caráter de verificação de aprendizagens, de busca de resultados e não de diagnóstico do processo de ensinoaprendizagem”. Essas lógicas gerencialistas e mercadológicas intensificam e precarizam o trabalho docente, enfatizando uma prática instrumental.

As repercussões no modo de ser e de estar no ensino são percebidas ainda, no projeto de formação do estudante da educação básica que vem tentando fixar o sentido da qualidade educacional à existência de uma base nacional comum curricular – BNCC (Brasil, 2017a), a qual, após homologação tornou-se o documento regulador dos currículos dos sistemas de ensino, estabelecendo os conhecimentos, as competências e as habilidades, apresentadas como direitos de aprendizagens.

Compreendemos que a prática em sala de aula, focada nas competências, traz implicitamente a intenção de controlar e regulamentar os conteúdos que serão trabalhados pelos professores, dando a eles particularidades dentro de uma determinada área de conhecimento. Sousa (2015) afirma que há, deste modo a intenção de transformar a escola num espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante para um mundo globalizado. Afirmam Cunha e Da Silva (2016, p. 1236), que as articulações que influenciam a BNCC transformam o campo do social num terreno de disputa em torno do “que é adequado ou não de ser ensinado”, ignorando os saberes dos sujeitos.

Assim, consideramos o imbricamento da BNCC com a matriz do sistema de avaliação, inclusive impactando as políticas educacionais de avaliação da rede estadual de Pernambuco, visto que, o sentido da avaliação também é deslocado, passando a instrumento regulador do que deve ser ensinado. A preocupação com rankings das avaliações, e menos com práticas contextuais, revela a existência de lutas discursivas pela hegemonia da significação do que vem a ser a função da escola, qualidade do ensino, e construção curricular para formação docente e discente.

Entretanto, a natureza do conhecimento deve envolver um perene questionamento “sobre a sua validade e pertinência o que exige um movimento constante de rever os conhecimentos à medida que se revê enquanto formador frente aos conhecimentos considerados legítimos para serem ensinados”. (CUNHA, 2016a, p. 69). À vista desse movimento, a escola, o ensino e o currículo culminam em campos não axiomáticos, tensionados pelos jogos de articulações, operando várias formações discursivas e múltiplas significações, pois a subjetividade está presente nas avaliações, nos diagnósticos, e até mesmo na definição de problema (GRIGGS; HOWARTH, 2013).

Sendo assim, a pretensa implementação de políticas educacionais avaliativas, depende dos agentes da escola local e das ações destes, pois, as escolas são espaços produtores de políticas, permeados por uma série de dimensões contextuais de adaptação e/ou resistência. Há reinterpretações locais que oportunizam múltiplos sentidos às políticas educacionais (LOPES, 2016). Portanto, docentes e discentes assumem papel privilegiado, desenvolvendo uma atuação capaz de viabilizar ou não projetos educacionais formatados.

Nessa direção, a pesquisa de Almeida *et al.* (2020) nos traz que:

a escola e seus atores não estão num lugar de passividade, um lugar que destina à escola o papel de atender às exigências do Estado. Evidenciamos, desse modo, que os professores se encontram cada vez mais em um papel ativo como um dos decisores curriculares [...]. Deste modo, [...] práticas curriculares-avaliativas podem ser caracterizadas como efetivas ou não na construção do processo de ensino-aprendizagem a depender da experiência dos sujeitos (*ibidem*, p. 446).

Nessa ótica, visualizamos que os profissionais educacionais vivenciam as políticas organizacionais de formas distintas. Lopes (2016, p. 6) destaca que “os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Por isso, precisamos explorar o modo como a linguagem impacta a subjetividade, emergindo por que as fantasias inconscientes atuam de forma tão importante na motivação humana.

Pois, como afirma Hoedemaekers (2010, p. 2, tradução nossa), entendemos que uma teoria adequada à contemporaneidade precisa “explicar o crescente individualismo na sociedade, juntamente com a diminuição dos níveis de luta de

classes e consciência de classe no local de trabalho, que não foram satisfatoriamente abordados em relatos marxistas”.

Nesse sentido, assumimos que a nossa escolha conceitual não é neutra (BACHELARD, 1996), e defendemos, assim como Hoedemaekers (2010, p. 2) que a questão da subjetividade “é crucial não apenas para aqueles temas que podemos escolher estudar nas organizações, mas também é uma questão crucial para a forma como nós mesmos nos engajamos na produção de conhecimento”.

Por isso, nos próximos tópicos, nos debruçaremos na construção discursiva simbólica - forma - e nos apegos fantasmáticos imaginários - força - que constituem a modernização avaliativa educacional pernambucana, abraçando a perspectiva discursiva, visto que, com base na TD, compreendemos que toda prática social é construída pela linguagem e qualquer sentido dado “somente é possível de ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

5.1 FANTASIAS MODERNIZANTES CONSTRUINDO PERCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA, QUALIDADE DO ENSINO E CURRÍCULO

Ao concebermos que o discurso não se restringe a fala ou escrita, mas se refere a tudo que tem significado (LACLAU; MOUFFE, 1987), compreendemos que todas as estratégias conscientes e inconscientes, bem como os elementos explícitos e implícitos que envolvem as palavras e ações formam a unidade complexa do discurso (BURITY, 2018).

Portanto, inicialmente, devemos descortinar como os discursos, referentes à função da escola, qualidade do ensino e currículo, impactam as subjetividades e como as construções fantasmáticas inconscientes oferecem percepções do significado de nossa (i)mobilidade ou de nossa insistência em ações que aparentemente são inúteis.

Para Hoedemaekers (2010), foi a virada dos estudos críticos para o pós-estruturalismo que propiciou a incorporação de uma teoria da subjetividade para investigações sobre gestão e organização, pois tradicionalmente as trajetórias teóricas marxistas rejeitaram se debruçar nesta área pela visão limitante à servidão capitalista. Nesse sentido, o discurso psicanalítico era percebido como representativo dos interesses da pequena burguesia, não podendo se inscrever no ideário político da esquerda. Para Birman (2018):

Se essa posição estratégica é efetivamente nova no campo discursivo, numa perspectiva histórica, isso se deve ao silêncio anterior conferido à psicanálise quando o discurso político estava em pauta, principalmente na tradição das esquerdas ao longo do século XX. Neste contexto histórico, a psicanálise era representada seja como apolítica, na melhor das hipóteses, seja como decididamente reacionária e conservadora, na pior das hipóteses (*ibidem*, p. 22).

A abertura nas últimas décadas de estudos psicanalíticos de identificação não afetou a hegemonia dos estudos convencionais de administração, pois, em sua maior parte permanecem apresentando características positivistas e funcionalistas. Em sua melhor crítica, eles apontam os préstimos do gerencialismo aos parceiros capitalistas e não reconhecem a construção do espaço social, o qual (des)mobiliza as pessoas à ação (HOEDEMAEKERS, 2010).

Entretanto, para a psicanálise lacaniana, há múltiplos motivos para as ações de cada um. Burity (2018) explica que as razões das pessoas

escapam inteiramente a sua consciência-de-si, movidas que são pelo desejo inconsciente, pelo afeto (carência, atração ou repulsa). Agora, se há algo que as une, isso não é nem o conteúdo da fala [...], nem um mesmo objetivo ou motivação. O que as une é a sua comum oposição a algo que está fora desse espaço significativo e que representa a ameaça (*ibidem*, s. p.).

Essa concepção psicanalítica está implícita na concepção de discurso de Laclau e Mouffe, e o inconsciente distingue sua abordagem de outras metodologias discursivas (LAPPING, 2011). Tal como encontramos na obra intitulada “*Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*” - a qual é composta pelo debate Judith Butler, Ernesto Laclau e Slavo Zizek, em 2000 - a psicanálise se tornou uma alternativa e um interlocutor privilegiado para se pensar o sujeito político. A partir da TD de Laclau e Mouffe, vários pesquisadores incorporaram noções lacanianas de fantasia e gozo, abrindo possibilidades metodológicas pela TD para a análise política.

Como tratado no capítulo 4, o discurso modernizante pernambucano emergiu no contexto da influência global do gerencialismo neoliberal. Portanto, para entendermos as lógicas fantasmáticas, precisamos emergir os discursos atrelados. Entre eles, retomamos o texto do I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND Nova República (BRASIL, 1986), o qual definia:

A reconquista da educação como prioridade social exigirá *redefinição das funções da escola* de acordo com a realidade brasileira, de modo a estabelecer *padrões mínimos de desempenho em nível nacional*, respeitadas

as particularidades regionais, num contexto descentralizado de formulação das políticas. A renovação do sistema traduzir-se-á em medidas que abrangerão o ensino em todos os seus níveis e modalidades [...]. (*ibidem*, p. 64, grifos nossos).

Como já visto, em suas linhas pragmáticas, o documento governamental apresentava para a Educação a necessidade de: (a) uma renovação do sistema; (b) um redirecionamento da função da escola; e (c) o estabelecimento de padrões nacionais mínimos de desempenho. Ou seja, a política educacional deveria rever a qualidade do ensino, a função da escola e padronizar o currículo.

Entendemos que a reflexão sobre a escola, o ensino e o currículo, subordinada a resultados, deve incluir uma explicação aprofundada da questão. Hoedemaekers (2010, p. 7, tradução nossa) afirma que “em sua formulação do discurso da universidade, Lacan destaca como a academia é construída sobre uma fantasia de completude, de exaustiva catalogação e ordenação do mundo que ela busca estudar”.

Em primeiro lugar, enxergamos que o conhecimento gerado pela instituição de ensino não existe independentemente da subjetividade, a qual, já está emaranhada e dependente do discurso educacional, assim como está enredada e dependente de discursos no local de trabalho, na família e em outros lugares. Apesar de Hoedemaekers (2010) trabalhar o contexto universitário com a teoria lacaniana, percebemos que a aplicação dos conceitos pode ser estendida à escola básica. Portanto, podemos dizer de forma similar, que a escola se expressa no nível da subjetividade por meio da erudição e da educação, se apresentando como local de negociação “onde a contradição entre o *status quo* e as forças progressistas é resolvida” (*ibidem*, 2010, p. 3, tradução nossa).

Em segundo lugar, percebemos que a ideologia perpassa a escola. Conforme atesta Southwell (2018), os projetos educacionais se apresentam por dois aspectos ideológicos:

1) pretensão de totalidade: todo projeto pedagógico pretende assumir o horizonte total de valores e padrões culturais de uma sociedade particular, em um dado momento; 2) pretensão à representação: para alcançar uma ordem de completude os projetos educacionais são construídos sobre a noção de transformação social. Na modernidade, os sistemas de escolarização foram estabelecidos em torno da ideia de que a sociedade era resultado da ação educacional. Nesta concepção, foi-lhe designada uma função de diagnóstico: descobrir a “disfunção social” e corrigi-la (*ibidem*, s. p.).

A percepção das fantasias nos permite descortinar possibilidades de contestação ou transformação de ordens dominantes, visto que as narrativas fantasmáticas naturalizam relações de dominação pelo seu fechamento ideológico. Percebemos que o I PND Nova República (BRASIL, 1986), revela uma fantasia epistemológica de acumulação positivista do conhecimento, bem como, ambições utilitárias no processo educativo escolar.

Deste modo, podemos ir avançando no entendimento da sedimentação no intento à padronização avaliativa educacional como prática, pois para expandir a relação hegemônica e sedimentação, cada projeto utiliza a ideologia como fundamento parcial e provisório (GLYNOS; HOWARTH, 2007). Laclau (2014) explica que:

o ideológico consistiria naquelas formas discursivas por meio das quais uma sociedade tenta se estabelecer como tal a partir do fechamento, da fixação do sentido, do não reconhecimento do jogo infinito das diferenças. O ideológico seria a vontade de 'totalidade' de todo discurso totalizante. E na medida em que o social é impossível sem alguma fixação de sentido, sem o discurso de fechamento, o ideológico deve ser visto como constitutivo do social (*ibidem*, p. 124, tradução nossa).

Retomamos que, para Laclau (2014) o social se caracteriza pela tentativa de instituir a sociedade; e a política é o esforço discursivo para essa construção impossível. Portanto, se o fechamento fosse possível, o jogo acabaria. É a impossibilidade de totalidade que mobiliza a disputa de projetos, os quais estão relacionados a desejos de plenitude insatisfeitos.

Nesse contexto, a ideologia é uma construção mítica⁴¹, porque oferece a ilusão que tais projetos são necessários para uma transformação social, e consequentemente, fundamentais para uma sociedade plena. E isso mexe com os imaginários e gera modos de identificação dos sujeitos, especialmente pela possibilidade de superação da pobreza e desemprego. Entendemos que “identificar a especificidade de um discurso também envolve olhar para as ‘posições de sujeito’ que um determinado discurso oferece a seus destinatários” (DE CLEEN; STAVRAKAKIS, 2017, p. 7, tradução nossa).

Nessa direção, a TD apresenta o sujeito como um desejante de uma identidade positiva, a qual lhe garante – ou promete – plenitude. O problema é que, assim como

⁴¹ O mito sutura um espaço deslocado constituindo um novo espaço de representação. Sua eficácia é hegemônica por meio da rearticulação de elementos deslocados (HOWARTH, 2015).

na linguagem, as identidades se constituem nas diferenças, na negatividade, e os valores são relacionais, uma vez que, “toda identificação é fruto de uma relação negativa, pois se estabelece na diferença com os outros” (RONDEROS; ZICMAN DE BARROS, 2020, p. 42).

Deste ponto de vista, todas as relações sociais são construídas sobre uma 'indecidibilidade estrutural' ou 'falta' fundamental que nunca pode ser totalmente suturada. Na melhor das hipóteses, essas lacunas em uma ordem simbólica tornam-se visíveis pelo deslocamento de eventos que podem ser simbolizados de diferentes maneiras. Uma dessas simbolizações é alcançada por meio da construção de antagonismos sociais que dividem o social em campos opostos; outras simbolizações podem preceder ou conter tais construções antagonicas (HOWARTH, 2015, p. 11, tradução nossa).

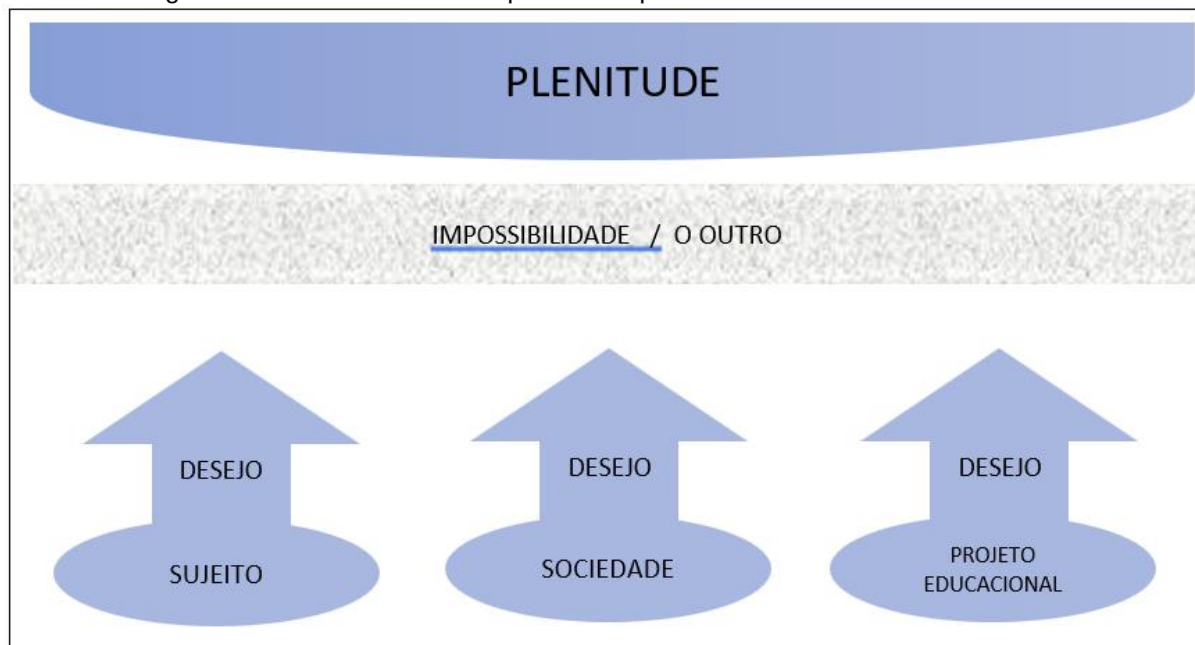
Entendemos que o papel constitutivo da negatividade na vida política torna possível fixar temporariamente o significado das identidades pela criação de fronteiras políticas e de antagonismos. Ainda, segundo o autor (*ibidem*, p. 10, tradução nossa), para Laclau e Mouffe ([1985] 2015) “os antagonismos sociais ocorrem quando a presença de 'um Outro' é discursivamente interpretada como bloqueando ou impedindo a conquista da identidade de um sujeito”. Nesse sentido, o antagonista seria o responsável pelo descontentamento/angústia⁴² do sujeito ou aquele que justifica o descumprimento das promessas fantasmáticas de plenitude.

Assim entendemos um paralelismo: a sociedade, o sujeito, os projetos educacionais intentam/desejam uma plenitude. A plenitude é sempre impossível por que não existe estrutura fechada de significação. Porém a impossibilidade de alcance da plenitude é fantasiada por meio da visão de um outro que é identificado como o obstáculo, o impedimento - ver figura 24.

Para Glynos, (2011b, p. 67, tradução nossa), as fantasias “moldam a forma como ‘vemos’ a realidade, incluindo seus problemas e soluções, e, portanto, estruturam a forma como agimos no mundo”. Deste modo, trazer à tona os mecanismos discursivos fantasmáticos nos possibilita explicar a ‘pressão’ de certas retóricas e porque os sujeitos podem ser agarrados pelos dispositivos (HOWARTH; GRIGGS, 2012).

⁴² Hoffmann (2018, p. 16) explica que essa “angústia se inscreve na relação do sujeito ao desejo do Outro, o que comporta o risco de se tornar o objeto de gozo do Outro e desaparecer como sujeito. Em resumo, é necessário distinguir a identificação ao objeto de gozo do Outro da identificação ao seu desejo”.

Figura 24 - Cenário idealizado promovido pela estrutura narrativa fantasmática



Fonte: A autora (2023).

Para avançarmos, trazemos a defesa ideológica do primeiro relatório do SAEB – CICLO 1990, elaborado pela equipe técnica do INEP com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD:

[...] hoje. está emergindo um novo paradigma, inclusive na administração empresarial: a eficiência baseada na descentralização, na flexibilidade, na despadronização de métodos e processos de trabalho e na especial atenção dada aos padrões de qualidade. [...] Na área governamental vem ganhando corpo a concepção de "serviço público" baseado na satisfação do "usuário", o que implica a consideração, pelos administradores públicos, primeiramente das necessidades efetivas da população, e não daquelas da própria organização o que, em termos mais abrangentes, implicará no aumento e diversificação das formas de controle social sobre os serviços prestados pelo Estado. [...] *O ato pedagógico e o processo ensino-aprendizagem implicam colaboração, co-responsabilidade e solidariedade. o que toma a participação coletiva essencial. A organização e o funcionamento da escola. as relações e a organização do trabalho escolar não podem prescindir da competente participação de todos os envolvidos.* (BRASIL, 1992, p. 29, grifos nossos).

É neste contexto que o governo federal, pela primeira vez, usa os resultados de exames em larga escala – via SAEB – para ampliar o discurso dos novos paradigmas gerenciais - característicos de sistemas neoliberais que intentam transformar o serviço público - tendo como base os padrões empresariais. Há uma fantasia que a plenitude pode ser alcançada se o serviço público adotar a mesma dinâmica do setor privado, sob o argumento ideológico da maior eficiência do último.

O trecho acima, se esforça em fixar que o ato pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem devem ser apresentados como produtos disponibilizados aos usuários. E à escola, especialmente na pessoa do Diretor, agora Gestor, caberia a organização e fiscalização quanto à participação de ‘todos’, que também expressa um desejo de completude.

Esses discursos ideológicos justificam as novas formas de controle adotadas pelo Estado. Pernambuco foi pioneiro na implantação de escolas charter⁴³, com os contratos de gestão celebrados no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO⁴⁴ no governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2003/2003-2006). O Programa de Educação Integral⁴⁵, lançado inicialmente pelo Governador Eduardo Campos (2007-2014) com as Escolas de Referência em Ensino Médio, reconduzido e ampliado pelo Governador Paulo Câmara (2015-2022), também utiliza o sistema contratual. No entanto, nessas construções de intento mercadológico e gerencial, encontramos deslizos, transgressões, inconsistências e falhas (HOEDEMAEKERS, 2010). Por exemplo, quanto ao trabalho docente, o relatório do SAEB – CICLO 1990 afirma:

Este conjunto de dados parece revelar uma tendência do professor em localizar os problemas que dificultam sua prática docente preferencialmente em aspectos exteriores ao seu espaço pessoal de atuação, isentando-se da responsabilidade por eles. [...] Tais dados parecem indicar que ainda falta aos professores uma clareza maior sobre os caminhos para a superação do problema do fracasso escolar. [...] Isto explicaria, ao menos em parte, um certo descompromisso do professor com a quantidade e qualidade da aprendizagem do aluno. Completa este quadro o fato de que os professores tendem a colocar as causas do fracasso do ensino em fatores de caráter predominantemente extra-escolares, eximindo-se da responsabilidade pelo problema (BRASIL, 1992, p. 83 – 84 - 86).

O relatório despreza os problemas apresentados pelos docentes, que parecem não possuir razão alguma para apontar a interferência de fatores externos à escola, quanto aos processos de ensino e aprendizagem. E pior, os professores são fantasiosamente caracterizados como irresponsáveis, negligentes, descuidados, descompromissados e covardes. Nesse contexto, assemelham-se a ‘o outro’ que é o

⁴³ Nazareth (2020) aponta a existência de pesquisas que afirmam não haver sustentação empírica quanto a maior eficiência das escolas charter. Contudo, o modelo charter - criado nos Estados Unidos da América com desenhos característicos da gestão privada - vem sendo sugerido no Brasil e algumas propostas similares têm penetrado em alguns Estados, tal como em Pernambuco.

⁴⁴ LEI Nº 12.965, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2005 - Regulamentada pelo Decreto nº 28975/2006 - Revogada pela Lei Complementar nº 125/2008.

⁴⁵ Criado pela LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.

empecilho ao alcance da plenitude, pois difunde uma falta de confiança no trabalho realizado pela escola e pelos profissionais que a integram.

Nas considerações finais e recomendações do relatório do SAEB – CICLO 1990, o documento oficial declara que, entre os desafios mais importantes para os docentes, estariam: “o de saber quais resultados realmente se espera da escola básica, o de aferir até que ponto ela atende a tais objetivos e o de identificar quais os focos de intervenção transformadora são prioritários” (BRASIL, 1992, p. 121), reiterando, desta forma, a necessidade de uma base curricular nacional. O documento é fechado afirmando:

[...] se a própria escola não puder melhorar sua percepção dos problemas que enfrenta e se engajar com maior autonomia e auto-controle em seu enfrentamento, as medidas mais abrangentes de políticas públicas terão poucas probabilidades de êxito. Os momentos seguintes, portanto, deverão ser de exame mais aprofundado do acervo do SAEB e de disseminação de seus achados, no âmbito da administração dos sistemas estaduais e municipais de ensino e, por esta via, no das unidades escolares. Avaliar torna-se, nesta perspectiva, um instrumento essencial dos processos de decisão em todos os níveis do sistema educacional, para desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos para levar o País a um desenvolvimento democrático, economicamente eficiente e socialmente justo. (BRASIL, 1992, p. 121).

Compreendemos que esse documento histórico fortaleceu a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e teve o pretense intuito de oferecer subsídios aos gestores de políticas públicas na promoção da melhoria da qualidade educacional. Percebemos, no trecho acima, a estratégia ideológica pela lógica fantasmática, a qual intentou atribuir à escola a responsabilidade pelo (in)sucesso das políticas públicas, enfatizando a responsabilização/accountability, e deslocando o sentido da avaliação que,

ao invés de estar a serviço da aprendizagem e do processo de educação em sua totalidade, a avaliação é utilizada como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno, contribuindo para excluir do sistema escolar aqueles que não atingem a classificação desejada (DE LIRA GONÇALVES; DE ALMEIDA, LEITE, 2018).

Podemos citar outro evento que intensificou o discurso ideológico da modernização avaliativa, no qual a escola pode ser identificada como obstáculo. Vejamos abaixo a fala do Ministro da Educação, entre 1991 - 1992, José Goldemberg, em palestra realizada 3 de junho de 1993 no Instituto de Estudos Avançados – IEA, da Universidade de São Paulo - USP:

[...] as deficiências do sistema educacional brasileiro constituem certamente um entrave para a *modernização* da sociedade [...] o ensino de nível médio não consegue preparar adequadamente os estudantes para a universidade, nem para o ingresso no mundo do trabalho... [...]. Entretanto, considerando a *necessidade de modernização* do país, o ensino médio tem um papel muito importante a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos como naqueles que estão conseguindo superar rapidamente o subdesenvolvimento, afirmando-se como potências econômicas, a expansão do ensino médio foi um poderoso fator de qualificação da mão-de-obra para a realização da revolução tecnológica. Esta qualificação não significa necessariamente ensino técnico (embora este seja importante), mas processa-se também pela formação geral, aprofundando o domínio da língua, da matemática e das ciências. No caso do Brasil, onde o problema de qualificação para o trabalho é muito sério e há enorme deficiência de profissionais de nível médio, a expansão e *melhoria da qualidade do ensino* do 2º grau precisa ser seriamente considerada. [...] Nos países desenvolvidos, as escolas técnicas de nível médio ou superior constituem uma parte muito importante do sistema de ensino e desempenham um papel essencial na formação dos jovens sem vocação acadêmica e na preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (GOLDEMBERG, 1993, p. 70, 121, 128, grifos nossos).

Duas coisas desejamos destacar no movimento discursivo modernizante reforçado pela retórica do Ministro da Educação: além de defender que o maior impedimento à sociedade brasileira em alcançar a *modernização* é o setor educacional, o discurso da suposta deficiência no ensino – docência – é observada por meio da suspeita no ineficiente preparo do estudante para o processo produtivo, mercado de trabalho e desenvolvimento tecnológico e pela comparação às grandes potências mundiais.

A fantasia também é expressa em 2020 por Frederico da Costa Amancio, quando estava em atuação como Secretário de Educação de Pernambuco (2015-2020). Tratando da posição pernambucana nos rankings nacionais do IDEB, em entrevista à revista Educação, matéria publicada por Eduardo Marini em 12 de janeiro de 2020, Amancio afirmou:

Temos plena consciência de que ainda falta muito a ser feito em nosso estado, como de resto no país, para colocar o ensino médio num patamar satisfatório, mas é impossível não reconhecer a rápida evolução ocorrida aqui [...] São os efeitos da obediência a um planejamento estratégico, da continuidade de ações nos governos seguintes [...] As escolas precisam ter autonomia para definir seus itinerários formativos e as linhas de ação com alunos e comunidades, mas a *definição da política estratégica precisa ser decidida, executada, sustentada e financiada com decisão pelo poder público*. A estratégia precisa ser gerida de forma central – ou então, *a coisa não anda*” (MARINI, s. p., 2020, grifos nossos).

Por meio da fala do Secretário da SEE/PE, identificamos ideologias construindo as fantasias, as quais oferecem (in)coerências e (in)consistências em vistas à hegemonia. Primeiro, percebemos o intento de completude, pois há um patamar, uma escala evolutiva à frente de Pernambuco.

Figura 25 - Notícia em 08/09/2016: Pernambuco alcança melhor ensino público do Brasil



Fonte: Assessoria de Comunicação – SEE/PE.

Segundo, é oferecida uma falsa autonomia, pois, para a Secretaria de Educação Pernambucana, o que as escolas precisam fazer é cumprir o contrato gerencial e bater as metas construídas por parâmetros internacionais. Caberia ao governo gerenciar, pois é ele ‘quem faz a coisa andar’. Isso aponta para um descrédito no trabalho educacional das escolas. Ao final, como se houvesse reconhecimento, há promoção de eventos com premiações para os gestores de Gerências Regionais de Educação - GREs, gestores das escolas e profissionais educacionais, por meio do Bônus de Desenvolvimento Educacional - BDE.

Figura 26 - Governo de PE anuncia escolas e municípios com maiores notas no IDEPE 2019



Fonte: Folha de Pernambuco (GOVERNO, 2020). Legenda – da esquerda para a direita: José Patriota, presidente da AMUPE; Paulo Câmara, governador do Estado/PE; Frederico Amancio, secretário – SEE/PE; Natanael José da Silva, presidente da UNDIME/PE.

No caso pernambucano, identificamos a ideia de plenitude no desejo de ocupar uma posição entre os melhores Estados, e no caso nacional, entre os países chamados desenvolvidos⁴⁶. Nesse desejo, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos divulgou o documento O DESAFIO DO PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL (BRASIL, 2002). No texto encontramos que:

Um movimento de *modernização da gestão pública* está em curso no mundo. Assiste-se, nessa área, a uma revolução silenciosa, que vem se expandindo com mais vigor nos últimos 10 anos, por todos os continentes. [...] De um modo geral, visam *transformar* modelos burocráticos, centrados em regras e processos, em sistemas que conferem importância crescente à *satisfação do cidadão-usuário* e orientam-se para o compromisso com resultados na sociedade. A busca de maior eficácia leva à utilização cada vez maior de *mecanismos próximos aos de mercado*, à introdução de *métodos modernos de gestão* e à ênfase em recursos baseados na tecnologia da informação. Observa-se, de um modo geral, a *descentralização* de ações do governo central para autoridades locais e o desenvolvimento de novas formas de *parceria público-privada* para a realização de investimentos e a prestação de serviços de *interesse público*. Busca-se fortalecer também a *transparência*, a *prestação de contas* e o *controle social*. A ideia [sic] de ampliar a *autonomia* de ação dos responsáveis pelos serviços prestados à sociedade, exigindo em contrapartida uma *responsabilização maior*, aparece com frequência [sic] no escopo das propostas de reforma. [...] Em parceria com o Banco Mundial (BIRD), o governo brasileiro vem realizando um programa de análise de experiências internacionais em gestão pública, com vistas a reunir subsídios para o aperfeiçoamento do modelo brasileiro de planejamento, orçamento e gestão. *Foram realizadas missões a cinco países - Austrália, Suécia, Canadá, Reino Unido e Alemanha* - ao longo de janeiro e fevereiro de 2002. (BRASIL, 2002, p. 8 e 73, grifos nossos).

O documento sintetiza o discurso modernizante das políticas públicas, com seu apelo fantasmático de eficiência pelas estratégias de mercado e parcerias público/privado. Por fim, destacamos o desejo do governo brasileiro em se tornar semelhante a países economicamente ‘desenvolvidos’.

Essa articulação discursiva referente ao ‘desenvolvimento’ aponta para um mítico progresso, como se existisse um desenvolvimento parcial, gradual, constante, com suposto estado final. Nesse sentido há uma construção aceita como verdadeira da possibilidade de uma sociedade plenamente justa e igualitária (SZKUDLAREK,

⁴⁶ Segundo Sodré e Hespanhol (2022) há concordância no meio acadêmico quanto ao momento em que o termo ‘desenvolvimento’ alcançou o status de assunto inquestionável ou imperativo global, sendo um discurso proferido em 1949 pelo presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman (1945-1953). No ensejo, Truman agrupou os países em dois eixos: Estados Unidos, Europa e Japão como desenvolvidos; e países que integram a América Latina, África e parte da Ásia como subdesenvolvidos; e declarou a missão do primeiro grupo de países em guiar os últimos no caminho do desenvolvimento.

2013). Esse desejo é sustentado pela “fantasia na construção intelectual de projetos políticos que prometem realizar a impossível tarefa de superar a divisão subjetiva e alcançar uma identidade positiva” (RONDEROS; ZICMAN DE BARROS, 2020, p. 43).

Nesse sentido, vejamos ainda um trecho da publicação da assessoria de Comunicação Social do INEP, noticiando *Inep discute contribuições do Pisa durante reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional*:

Frequentemente usado para a comparar o estágio da educação brasileira em relação a outros países da América Latina, e globalmente, o Pisa vem ganhando cada vez mais evidência. O programa determinou metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a cada dois anos pelo Inep a partir do desempenho dos estudantes no Saeb e o fluxo escolar revelado pelo Censo Escolar. [...] Contudo, uma avaliação, isolada, não pode arbitrar sobre a qualidade do ensino [...] tem que estar vinculada às propostas curriculares. [...] E essa é a contribuição que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai nos trazer (INEP, 2017).

Aqui identificamos outro exemplo de desejo em alcançar uma identidade positiva por meio das políticas de avaliação educacional em nosso País. Percebemos na publicação acima o vínculo explícito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA⁴⁷ com o PNE e IDEB, o qual fortalece o discurso da necessidade da BNCC.

Na mesma direção, em 2020, a Secretaria de Educação de Pernambuco entregou o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio. Pela retórica da Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, Ana Coelho Vieira Selva, o documento foi produzido para que “garantissem as habilidades e competências da BNCC” (PERNAMBUCO, 2021a, p. 14). Já o Secretário de Educação e Esportes à época, Marcelo Andrade Bezerra Barros junto ao Presidente da UNDIME/PE, Natanael José da Silva, declararam que a implementação do currículo contribuiria “para uma sociedade mais justa, solidária e fraterna” (*ibidem*, p. 11). Deste modo, essa política curricular, pela narrativa fantasmática de plenitude e transformação, intenta despertar nos cidadãos uma aderência, por meio da falta constitutiva dos sujeitos.

Como vimos, os exames ‘padronizados’ do PISA podem ser idealizados como sinônimo de modernização, e deste modo, repercutir nas fantasias nacionais e pernambucanas de forma apaixonante. Assim, prosseguindo na concepção lacaniana

⁴⁷ O PISA - *Programme for International Student Assessment* - é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

de subjetividade, com o ‘sujeito da falta’, entendemos que essa ontologia negativa vai além do reducionismo e do individualismo psicológico, envolvendo um outro miticamente organizado.

Figura 27 - Frederico Amancio entrega Currículo de Pernambuco do Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação



Fonte: Créditos: Kleyvson Santos (SANTOS, 2020).

Legenda – da esquerda para a direita: Gisele Muniz, vice-presidente do CEE/PE; Frederico Amancio, secretário - SEE/PE; Antônio Henrique Habib Carvalho, presidente do CEE/PE; Ana Selva, secretária executiva de Desenvolvimento da Educação - SEE/PE.

Para Stavrakakis, (2010), a ‘falta’, além de tornar a subjetividade um “espaço onde ocorre toda a ‘política’ de identificação”, ela atua estimulando “o desejo de identificações que se baseiam no Outro organizado” (*ibidem*, p. 61, grifo do autor, tradução nossa). Para haver o desejo, é necessário existir a falta. Nesse sentido o autor afirma que:

[...] a falta estimula o desejo e, portanto, exige a constituição de toda identidade por meio de processos de identificação com objetos socialmente disponíveis, como papéis familiares, ideologias políticas, padrões de consumo e ideais profissionais. Isso visa criar uma relação verdadeiramente simbiótica entre subjetividade e poder (STAVRAKAKIS, 2010, p. 61, tradução nossa).

Nesse sentido, o subjetivo é concebido na incapacidade da identificação para produzir uma identidade plena, pois é impossível uma determinação ideológica completa, visto a existência do real que resiste à representação e ao controle. O real não é alguém ou alguma coisa material ou a realidade, “não é um objeto, mas um limite interno que impede a constituição última de toda objetividade” (HOWARTH, 2015, p. 175, tradução nossa).

Homer (2005, p. 81 *apud* MENDONÇA, 2014, p. 157) explica que “nossa realidade consiste de símbolos e de processos de significação” e “o que nós chamamos de realidade está associado com a ordem simbólica ou com a ‘realidade social’ (*ibidem*). É aqui que entra o simbólico na constituição do sujeito, pela aceitação das leis da linguagem, da Lei simbólica. Portanto, “o real seria o desconhecido que existe no limite desse universo socio simbólico e está em constante tensão com ele” (*ibidem*).

O real também está relacionado ao gozo e a sua impossibilidade de recuperação plena⁴⁸, visto que, toda estrutura é incompleta, aberta, falida, e se apresenta nas tentativas constantes de um fechamento e na busca por uma totalidade impossível. Mas, apesar da impossibilidade, o gozo mobiliza o sujeito a encontrá-lo através dos atos de identificação.

Nossa dependência do Outro organizado não é reproduzida conscientemente, ou de forma consentida, e apesar de ser um objeto de identificação, “os sujeitos estão dispostos a fazer o que for necessário para reprimir ou negar a falta no Outro” (STAVRAKAKIS, 2010, p. 65, tradução nossa). Deste modo, a falta no Outro exige um suporte fantasioso, amarração indireta ao gozo. Assim:

Tanto o Outro quanto o sujeito preferem reprimir ou negar, adiar essa realização da falta no Outro. Mas, para tentar isso de forma persuasiva, o mandato simbólico não é suficiente. É preciso algo mais positivo, pois a falta de marcação do sujeito e do Outro é falta de gozo. É isso que a fantasia tenta oferecer (*ibidem*, p. 65, tradução nossa).

Assim, compreendemos que a teoria lacaniana aponta a importância do outro na organização das sociedades, bem como a importância do papel da autoridade. A fantasia é viabilizada ao sujeito dar conta de uma divisão constitutiva⁴⁹ que o marca, operando na promessa de cobrir a falta ou domar seus traumas, mas aquilo que

⁴⁸ O gozo foi perdido quando o sujeito entrou no campo social da linguagem. Entendemos, com base em Zicman de Barros (2018) que esse processo ocorre deste modo: um bebê não compreende a fronteira entre si e sua mãe, ou os limites para a satisfação de suas pulsões. Quando adulto, inconscientemente sentirá que experimentava, nessa falta de freios, um gozo pleno pré-simbólico, o qual foi perdido ao entrar no simbólico, ou seja, no mundo da linguagem. Essa castração, leva o sujeito a buscar sua identidade perdida em algo que lhe é exterior, e dar conta da falta de gozo perdido, por meio de representações simbólicas incapazes de oferecer a plenitude desejada.

⁴⁹ Lacan faz uma diferenciação entre “eu” e “sujeito”. Trata-se de uma inovação ao ensinamento freudiano, pois distingue o eu, uma construção imaginária, do sujeito do inconsciente ou o sujeito do desejo. Em Lacan, ‘eu’ e ‘sujeito’ não coincidem.

promete suprir é o que reproduz, perpetuando a sujeição do sujeito ao desejo. Stavrakakis, (2010) explica que:

O que torna a falta no Outro “invisível! — e, portanto, sustenta a credibilidade do Outro organizado e a integridade de seu desejo — é uma dialética fantasmática que manipula nossa relação com um gozo perdido /impossível. É impossível desbloquear e deslocar identificações e apegos apaixonados sem prestar atenção a esta importante dimensão. (STAVRAKAKIS, 2010, p. 65, tradução nossa).

Esses aspectos da identificação nos ajudam a entender as promessas de encontro com o gozo, e porque certas identificações acabam sendo mais fortes e atraentes do que outras, e porque nenhuma pode ser bem-sucedida por completo. Pela compreensão das fantasias chegamos à maneira pela qual as práticas e os regimes dominam ideologicamente os sujeitos.

5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concebemos o processo educativo como uma produção política marcada por demandas, articulações e hegemonias e que as políticas educacionais são espaços de luta e negociação. No contexto de nossa análise, investigamos como a exigência de modernização avaliativa se apresenta no discurso da gestão e organização educacional como algo certo e evidente, categoricamente afirmada como questão incontestável, apresentando-se sem “forte noção de reflexividade autoconsciente” (GLYNOS; HOWARTH 2007, p. 104, tradução nossa).

Nesse movimento, identificamos fragilidades na concepção de qualidade do ensino, função da escola e proposta curricular, para formação de discentes e docentes. Diante dessa percepção, aflorou a importância de entendermos como a ideologia, ou universalidade de ideias, promove a identificação e a renúncia do poder do sujeito em sua capacidade de julgamento, podendo entregar-se nas mãos de um Outro numa servidão voluntária⁵⁰, a qual faz desaparecer ideias emancipatórias (BIRMAN, 2018).

Entendemos que as lógicas fantasmáticas estruturam nosso sentido do mundo, tanto nos protegendo do confronto com a falta constitutiva, em nós mesmos ou na

⁵⁰ A questão ‘por que obedecemos?’, inicialmente foi colocada em meados do século XVI no *Discurso da Servidão Voluntária*, ou *O Contra Um* pelo filósofo Etienne de La Boétie, produzindo debates acerca do discurso político contra soberano, que pode ser demarcada por Bodin e Hobbes (NEWMAN, 2011).

ordem social, quanto oferecendo promessas de completude (CLARKE, 2022). Nesse sentido:

Os insights gerados por uma abordagem discursiva de influência lacaniana do trabalho e da organização podem [...] gerar um programa de pesquisa destinado a explorar os vínculos entre ética, fantasia e crítica normativa no estudo das organizações. Tal programa de pesquisa abordaria algumas questões bastante básicas, que são importantes do ponto de vista da análise e da crítica. Por exemplo: [...] *como as fantasias identificadas operam para tornar as possíveis queixas e possíveis formas alternativas de estruturação da prática no trabalho menos visíveis para os próprios sujeitos?* (GLYNOS, 2010, p. 33, grifos nossos).

Nesse sentido, percebemos que atualmente a política de avaliação educacional em Pernambuco está marcada por discursos fantasmáticos que, sob o ponto nodal da modernização, atribuem à escola, ao ensino e ao currículo a ‘salvação’ para o pleno desenvolvimento do Estado. Para aprofundarmos a questão, no próximo capítulo apresentaremos sentenças fantasmagóricas que reforçam essa ideologia, tentando tornar formas alternativas invisíveis ou ultrapassadas.

6 PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS ASSOMBROSAS

Com base na Teoria do Discurso Pós-estruturalista – TD – de Laclau e Mouffe ([1985] 2015) e as Lógicas de Explicação Crítica – LEC – de Glynos e Howarth (2007), no capítulo anterior, nos ocupamos em investigar os motivos ideológicos pelos quais a política avaliativa educacional de Pernambuco, com seu convite afetivo ⁵¹ modernizador, pode fascinar os sujeitos. A TD traz uma abordagem interessada nos discursos que circulam na sociedade, com foco na macro análise por estruturas de significação, o que a distingue dos métodos analíticos de texto ou de discurso que se limitam a achados linguísticos (DE CLEEN *et al.*, 2021).

Assim, o vocabulário da TD auxilia-nos na compreensão da estrutura precária e contingente dos discursos em suas diferenças e relações articulatórias. Ao operacionalizar sobre o social por meio dessa perspectiva discursiva, dispomo-nos a realizar uma tarefa que vai além da utilização de diretrizes para análise textual, incorporando uma variedade de textos, retóricas e sequências significativas de todos os tipos. Entendemos que “o significado é central para as sociedades humanas e certamente para a política, e que todo significado depende de relações de articulação socialmente construídas” (DE CLEEN E STAVRAKAKIS, 2017, p. 305, tradução nossa).

Por esse caminho, no contexto do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação de Pernambuco – PMGP-ME/PE, enxergamos lógicas sociais, lógicas políticas, e conseguimos compreender por que as lógicas fantasmáticas logram instigar a racionalização e o compromisso contínuo com uma prática avaliativa padronizada em Pernambuco. Captamos que a força fantasmática opera por meio da fixação de narrativas míticas com significações encantadoras e utópicas de transformação e plenitude, as quais prometem dar conta da ‘falta’ constitutiva.

Essa fixação “supõe que certas formas de significação sejam excluídas silenciosamente, repelindo as forças desagregadoras, em nome da unidade

⁵¹ A TD reivindica uma identificação entre a força afetiva e o processo de significação. Nas palavras de Laclau (2004), o afeto “não é algo acrescentado à significação, mas algo consubstancial a ela. Assim, se vejo a retórica como ontologicamente primária para explicar as operações inerentes e as formas assumidas pela construção hegemônica da sociedade, vejo a psicanálise como o único caminho válido para explicar as pulsões por trás dessa construção – vejo-a, de fato, como a mais abordagem frutífera para a compreensão da realidade humana” (*ibidem*, p. 326). Portanto, como afirma Lapping (2011, s. p.), para Laclau ‘afeto’ não se refere à emoção ou sentimento, mas a uma força produtiva dentro da linguagem.

imaginária do mundo da estabilidade ideológica” (SALES JÚNIOR, 2018, s. p.). Entretanto, precisamos considerar que a ambiguidade e a indeterminação também estão inseridas nos discursos ideológicos, o que nos leva a deferir que os estudos sobre a ideologia não podem ser realizados de forma isolada ao social (*ibidem*).

À vista desse entendimento e longe de um fundamento último que inclui a visão reducionista de classes, ampliaremos nossa investigação neste capítulo na direção da compreensão do potencial adesivo das narrativas fantasmáticas na avaliação promovida pelo PMGP-ME/PE. Propomo-nos explorar, com mais ênfase, algumas narrativas horríveis ou aterrorizantes que são produzidas por meio das formas e dinâmicas das práticas discursivas fantasiosas que se apresentam na política de modernização da avaliação educacional, advindas de seu ‘exterior constitutivo’.

Ao tratar dos estudos psicanalíticos nas organizações, Glynos (2011b, p. 376, tradução nossa) defende que o apelo à fantasia, com seu status ontológico e ético, deve ser “entendido principalmente como um meio de acessar a estrutura do desejo e da libido, e não como um meio de descartar uma crença ou visão de mundo”. Desta forma, a abordagem ideológica exige dos pesquisadores mais desdobramentos, com fins a tornar mais convincentes as explicações críticas oferecidas sobre os fenômenos organizacionais. Isso desconstrói categorias retóricas tradicionais e torna os estudos das fantasias produtivos nas análises políticas pós-estruturalistas, além de desempenhar refinamento na compreensão da produção e argumentação do discurso persuasivo (DE CLEEN *et al.*, 2021).

Em nossa busca por aprofundamento, observamos por meio de Howarth (2004, p. 266, tradução nossa), que “qualquer sistema de significado depende de um exterior discursivo que o constitui parcialmente”, tal como postulado por Laclau na obra *New Reflections on the Revolution of our Time* (1990). Isso nos remete a compreensão do trabalho simultâneo da TD com duas teorias aparentemente incompatíveis: a ‘falta constitutiva’ de Lacan e o ‘exterior constitutivo’ de Derrida⁵². Para Laclau “[o]s dois podem ser combinados produtivamente de várias maneiras” (MARCHART, 2004, p. 56). Mediante a obra de Laclau citada, Howarth (2004) afirmou:

Apoiando-se mais fortemente nas leituras desconstrutivas de textos metafísicos de Derrida e na concepção de Lacan de uma ordem simbólica assombrada por um ‘real’ que sempre lhe escapa, as estruturas são agora conceituadas como entidades ‘indecidíveis’, que são constituídas e

⁵² Nesse sentido, Stavrakakis (2003) oferece um detalhamento pormenorizado da possível incompatibilidade, e aponta alguns motivos para conciliação, com base na obra de Laclau e Mouffe.

ameaçadas por um exterior discursivo, e o problema da subjetividade é abordado introduzindo uma cisão entre posições de sujeito dentro de uma estrutura discursiva e sujeitos políticos que constituem ativamente estruturas (HOWARTH, 2004, p. 261, tradução nossa).

Por essa afirmação, que considera a concomitância teórica lacaniana e derridiana na elaboração de Laclau, percebemos duas coisas importantes.

A primeira, diz respeito à construção da identidade. Por meio da junção teórica, é possível a compreensão da constituição de uma identidade tanto pelo processo lacaniano de identificação, pressupondo uma ‘falta constitutiva’; quanto pela desconstrução derridiana, pois a identidade é estabelecida pela exclusão. Isso resulta em dois polos, como homem/mulher, preto/branco, que se traduz num ‘exterior constitutivo’. Deste modo, toda identidade seria dividida, sendo “a exclusão, a condição de sua possibilidade, [e] também sua condição de impossibilidade” (STAVRAKAKIS, 2003, p. 334, tradução nossa).

Assim, quando as demandas se aglutinam em uma ‘cadeia de equivalência’, percebemos que cada elemento tem duplo *status*, sendo um pela sua demanda particular e outro, pela demanda universal, a qual posiciona o sujeito em oposição aos excluídos. Ao compartilhar uma demanda/característica em comum, todos são definidos em relação ao elemento excluído. Se estiver em exclusão, o sujeito faz parte do social heterogêneo, e em virtude desta posição, não participa da identidade por vir, é ‘um fora constitutivo’ (LACLAU, 1990, p. 10, tradução nossa).

A segunda questão, refere-se à constituição da identidade por um exterior discursivo ameaçador. Segundo Burity (2018, s. p.), é esse exterior que une um grupo heterogêneo, “a despeito de suas diferenças, interesses, objetivos” formando a hegemonia. E, caso a ameaça desapareça, a formação não se sustenta “porque a sua existência, por mais imaginária que seja” está condicionada ao temor em comum (*ibidem*).

É deste modo que é introduzido na TD o conceito de antagonismo no mecanismo de formação da identidade (LACLAU, 2013, p. 137). A fronteira antagônica, que é o exterior negativo, se encarrega do processo pelo qual o social - domínio das diferenças discursivas - torna-se homogeneizado em uma cadeia de equivalência. Assim, diante de uma opressão, de um cenário aterrorizante ou de uma realidade distópica, diferentes setores sociais podem estabelecer entre si uma relação de equivalência em relação ao seu exterior constitutivo. As diferenças entre esses

setores permanecerão esquecidas, ou suavizadas, enquanto a relação antagônica não for alterada (CRITCHLEY; MARCHART, 2004). Nesse sentido, Mendonça e Rodrigues (2018) reforçam que,

Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise, têm locus particular e não um a priori universal neste intrincado jogo (*ibidem*, s. p.).

Entendemos que crenças e interesses fantasmáticos operam nas disputas por significação. Identificar as ideologias no intento da padronização avaliativa pernambucana pode nos oferecer a compreensão das formações narrativas aterrorizantes, que se apresentam como espectros e ladrões metafóricos que ameaçam roubar aos pernambucanos a expectativa de algo que lhes é caro.

Por essa via, a retomada dos ‘nós’ discursivos⁵³, os quais se apresentaram prolíficos para a construção do nosso estudo, será oportuno, pois, em conjunto com as narrativas horríveis, darão visibilidade as (res)significações dos elementos nos processos articulatórios elaborados por meio do sistema discursivo na avaliação educacional, bem como ao papel da fantasia, no apelo à identificação. Nossa estratégia é investir na apreensão dos apelos fantasmáticos, trabalhando a articulação dos elementos.

Na consideração que “a articulação se refere à prática de juntar elementos discursivos pré-existent de uma maneira particular em uma tentativa (hegemônica) de construir um arranjo de significado mais ou menos novo” (DE CLEEN; STAVRAKAKIS, 2017, p. 306, tradução nossa), reiteramos sua importância para a compreensão da hegemonia referente à política pública pernambucana. Portanto, é necessário percebermos como os discursos se relacionam entre si e como os discursos são estruturados, ou seja, como os elementos de um discurso se relacionam e como o significado desses elementos depende dessa articulação (DE CLEEN *et al.*, 2021).

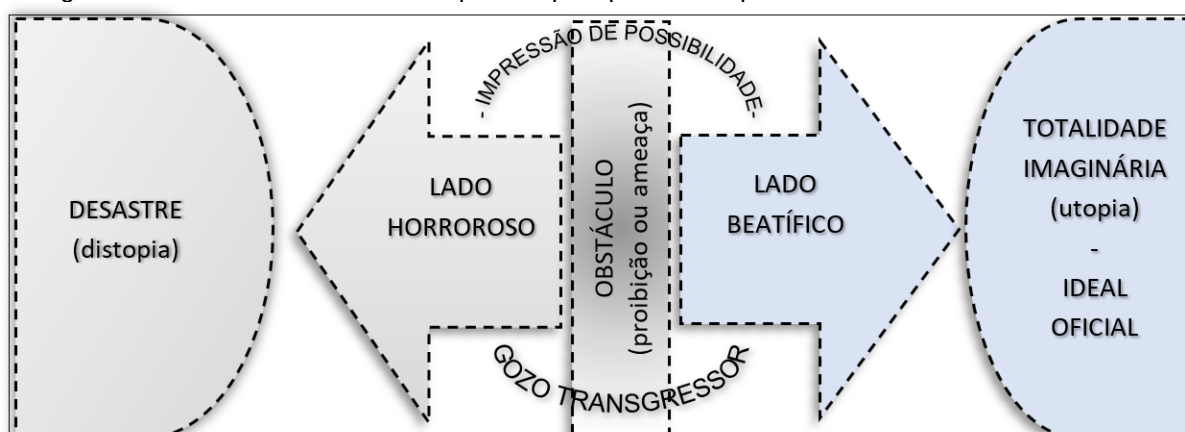
Para tanto, fundiremos a pluralidade de lógicas, conceitos e fenômenos, os quais são elementos heterogêneos. Paralelamente teceremos nossa crítica ao expor que a hegemonia da padronização avaliativa educacional pernambucana opera por

⁵³ Os ‘nós’ discursivos que nos referimos foram apresentados inicialmente no capítulo 2, percorridos ao longo dos capítulos 3, 4 e 5, e construídos conforme detalhamento do Apêndice A.

meio de uma “força [que] se esforça para universalizar seus valores e normas conquistando o consentimento de seus aliados e garantindo a obediência de outros” (HOAWARTH, 2015, p. 6, tradução nossa). Essa força advém das lógicas fantasmáticas, as quais são esboçadas por Glynos (2011) nas palavras:

poderíamos dizer que a fantasia nomeia uma estrutura narrativa que envolve alguma referência a um cenário idealizado prometendo uma plenitude ou totalidade imaginária (o lado beatífico da fantasia) e, por implicação, um cenário de desastre (o lado horrível da fantasia). Essa estrutura narrativa tem uma série de características que variam de contexto para contexto, mas um elemento crucial é o obstáculo que impede a realização do desejo fantasmático [...] Mas o obstáculo, que muitas vezes vem na forma de uma proibição ou de um Outro ameaçador, transforma essa impossibilidade em uma 'mera dificuldade', criando assim a impressão de que sua realização é pelo menos potencialmente possível. Outra característica importante da fantasia diz respeito ao seu aspecto transgressivo: O sujeito garante um pouco de gozo ao transgredir ativamente os ideais que o sujeito afirma oficialmente (GLYNOS, 2011a, p. 376-377).

Figura 28 - Cenário idealizado distópico/utópico promovido pela estrutura narrativa fantasmática



Fonte: A autora (2023) com base em Glynos (2011a).

Depreendemos que as políticas públicas educacionais se arraigam em desejos relacionados à plenitude, entretanto também se configuram pela tentativa de superação de obstáculos, sendo de crucial importância a percepção das fantasias em sua construção, aceitação ou resistência, e como isso se relaciona com os discursos que são movimentados na sociedade, pois “a autoridade política e a obediência do povo estão enraizadas nas esperanças e nos medos que nossas fantasias ajudam a dramatizar” (GLYNOS, 2011b, 66, tradução nossa).

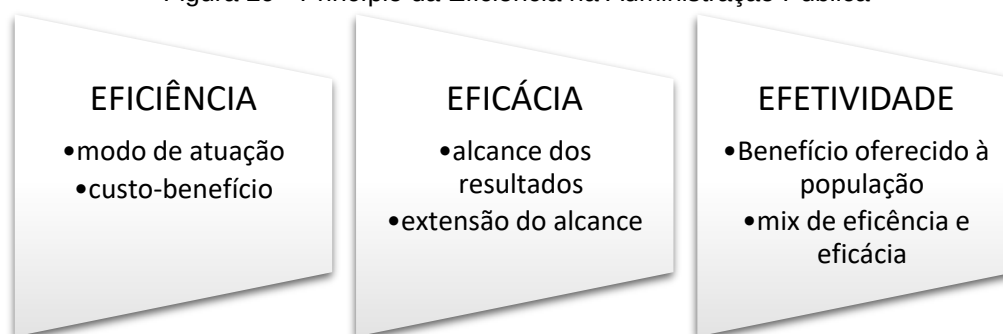
Concordamos com Clarke (2022), quando afirma que:

as fantasias fornecem justificativa para a maneira como nossos desejos nunca podem ser satisfeitos com suas narrativas muito familiares com seus “se ao menos ...”, “algum dia ...”. Sejam orientadas para o otimismo sobre o futuro ou para a nostalgia do passado, as fantasias oferecem maneiras de

escapar das tensões, contradições e deslocamentos do presente e, como tal, são onipresentes na psique humana e nas ideologias que legitimam nossas crenças. Subjacente a essas fantasias sociais está a crença de que a eliminação do conflito e desacordo entre grupos díspares na sociedade é possível, e a fé de que as políticas resultantes de tal consenso levarão necessariamente a resultados positivos (*ibidem*, s. p., grifos e tradução nossa).

Nessa direção, veremos na sequência algumas articulações discursivas, precárias e contingentes, que, na constituição do PMGP-ME/PE, assumem ideologicamente o lado horrível da fantasia. São assombrações que se opõem às demandas que se aglutinaram ao ideal modernizador, o qual opera como ponto nodal da avaliação educacional pernambucana, como apresentado no primeiro capítulo na figura 1. Com fins didáticos, sintetizaremos o bloco de demandas utilizando o Princípio da Eficiência na Administração Pública⁵⁴, que engloba: eficiência, eficácia e efetividade (CASTRO, 2006, p. 9).

Figura 29 - Princípio da Eficiência na Administração Pública



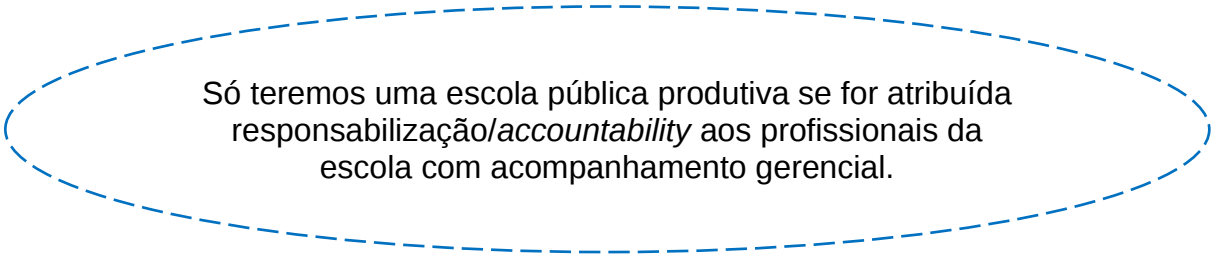
Fonte: A autora (2023) com base em Castro (2006) e Silva *et al.* (2018).

Em oposição aos conceitos administrativos, configuraremos o lado horrível das fantasias da seguinte forma: Assombramento 1 – Ineficiência; Assombramento 2 – Ineficácia; e Assombramento 3 – Inefetividade. A articulação dos ‘nós’ discursivos por meio das assombrações contribuirá para a compreensão da subjetividade dividida, oferecendo o espaço para elaborar a dinâmica do inconsciente e o significado dos investimentos afetivos (GLYNOS; VOUTYRAS, 2022), uma vez que as assombrações podem esconder opções excluídas, ocultar possibilidades esquecidas e impulsionar

⁵⁴ Dentre os princípios constitucionais da Administração Pública brasileira, o Princípio da Eficiência é o mais recente, inserido no artigo 37 da Constituição Federal pela Emenda nº 19, de 04 de junho de 1998. Para Silva *et al.* (2018) sua ascensão foi alavancada pelas mudanças na gestão pública brasileira nos últimos anos, em decorrência à adoção de um pensamento gerencial, voltado para a modernização do setor público, em que se incorporaram conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos cidadãos.

os sujeitos a tornar as práticas avaliativas pernambucanas politicamente apaziguadas, axiomáticas e incontestáveis.

6.1 ASSOMBRAÇÃO 1 - INEFICIÊNCIA



Só teremos uma escola pública produtiva se for atribuída responsabilização/*accountability* aos profissionais da escola com acompanhamento gerencial.

As instituições educacionais, em todos os níveis, estão inseridas em comunidades, e a escola pública não é diferente, conectando-se a diversas influências e mudanças sociais para atender as expectativas nela depositadas. Entretanto, o novo papel do Estado - normatizador e regulador - e as reformas modernizantes sofridas nas últimas décadas têm impactado o setor educacional, colocando em dúvida a sua capacidade efetiva.

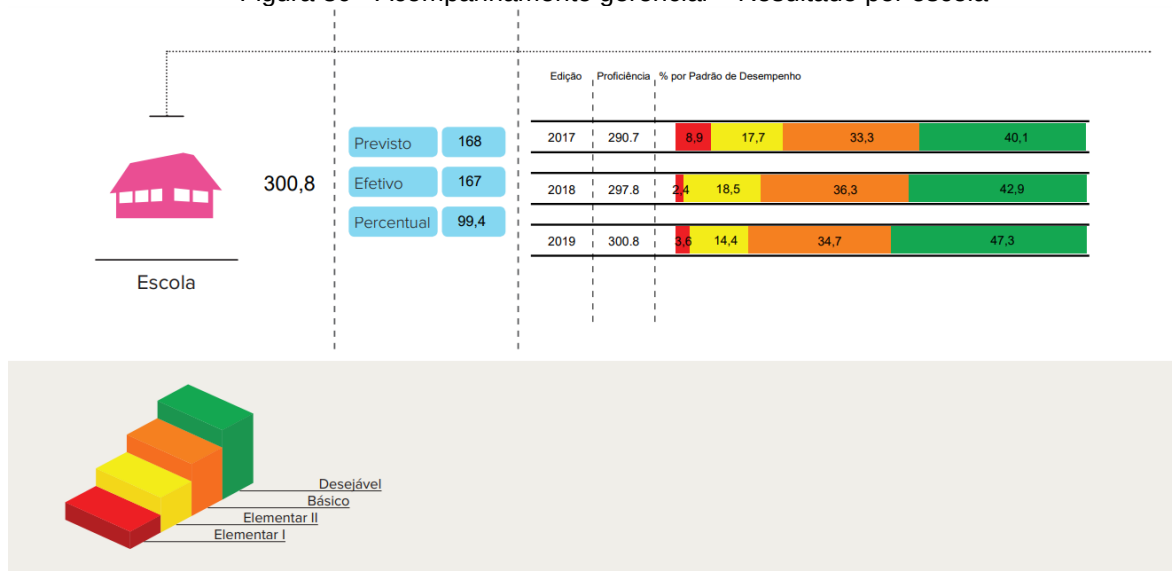
Percebemos que, como os demais setores públicos, a escola tem sido acusada de burocrática e, nesse sentido, necessitaria de modernização. Como já vimos, as reformas realizadas com a retórica da educação baseada em resultados impactaram a avaliação educacional. A definição de metas se tornou a principal ferramenta de governança, com aferição numérica. A mudança implicou em novas formas de regular e em novas ferramentas para gerenciar o sistema educacional.

Deste modo, a assombração em pauta opera sob a ameaça da ineficiência da escola, o que pressupõe seu excesso de burocracia e a falta de produtividade. Por essa razão, a responsabilização/*accountability*, bem como as premiações e incentivos são apresentados como elementos estratégicos que produziriam a mobilização e o engajamento dos sujeitos. Contudo, ignora-se que a mobilização, ou não, necessariamente não está condicionada a valores creditados.

Brøgger (2019) aponta que o medo e a vergonha podem incitar os agentes envolvidos no processo de responsabilização a um 'melhor' desempenho. A emoção da fama também poderia ser alimentada pela iluminação de um desejo competitivo por alcance de metas. Assim,

[o desejo] fornece ao sujeito um ideal e um impedimento para a realização de um ideal, dando à narrativa uma nuance beatífica ou horripilante. A lógica da fantasia também produz gozo (o gozo de Lacan, também ligado à libido de Freud), muitas vezes associado à transgressão de um ideal. (GLYNOS, 2011b, p. 72, tradução nossa).

Figura 30 - Acompanhamento gerencial – Resultado por escola



Fonte: CAEd (RESULTADO, 2021).

Deste modo, somamos à (i)mobilização, o comportamento transgressor, o qual oferece ao sujeito um pouco de gozo ao transgredir os ideais afirmados oficialmente, gerando uma alimentação ambivalente, pois o gozo e os ideais são co-constitutivos. Concebemos também que auto transgressões funcionam “contra o auto interesse racional do sujeito, muitas vezes trabalhando para manter, em vez de desafiar, uma ordem hegemônica” (SALTER, 2016, 9, tradução nossa)

Nesse sentido, Clarke (2022), explica que a mobilização do gozo transgressivo operado pela fantasia leva o sujeito a buscar o sofrimento contra seu próprio bem e a buscar o gozo, que é um prazer agrídoce e a condição para uma ideologia se apoderar dos sujeitos. Portanto, paradoxalmente, “uma comunidade ideológica só pode funcionar censurando e negando seu próprio fundamento” (*ibidem*, s. p.). É o que acontece nas agendas de políticas educacionais, ao se basear no

prazer obscuro derivado de ridicularizar escolas, professores e alunos que ‘reprovam’ “. Essa tentativa simultânea de frustrar e minar aquelas instituições e indivíduos que não se enquadram no gesto inclusivo pode ser vista como o suporte necessário de uma economia educacional que depende do fracasso para sustentar o sucesso (*ibidem*, s. p., grifo do autor).

Isso pode explicar porque o próprio poder público se empenha em disseminar resultados baseados em indicadores incompletos e seletivos. Há uma difusão assombrosa de que as escolas estariam desatualizadas e, por conseguinte, seriam incapazes de exercer seu papel. É necessário construir uma crise para apresentar uma ‘solução’. Essa estratégia promove o ganho de espaço e retroalimenta a necessidade das técnicas de quantificação e monetização que “se tornam os queridinhos entre os formuladores de políticas, financiadores, grupos de consumidores e a mídia” (GLYNOS; VOUTYRAS, 2022, p. 588).

Desta forma, a SEE/PE divulgou que o Governo de Pernambuco implantou um sistema de incentivos de forma ‘inovadora’ [...] voltada para a melhoria da qualidade social do ensino” (PERNAMBUCO, 2012). Também afirmou que:

Sistemas de responsabilização escolar têm sido *implementados nos EUA* há mais de duas décadas [...] programas de responsabilização adotados pelos diferentes estados americanos variam bastante quanto aos critérios utilizados, o grau de *responsabilização e incentivo* dado para que haja *melhoria da qualidade do ensino* [...] Apesar de haver evidências de que as primeiras experiências de sistemas de pagamento por desempenho nos EUA terem tido alguns efeitos indesejados, como ensino direcionado para o teste ou *práticas desonestas pelos professores* [...] aponta para uma série de benefícios que sistemas de pagamento deste tipo têm sobre o aprendizado do estudante. Mais do que isso, as experiências recentes em países como *Israel, Estados Unidos, Chile, Quênia e Índia* mostram que, quando bem desenhados, programas de remuneração variável de profissionais de educação com base no desempenho dos seus estudantes trazem benefícios mensuráveis e substanciais à qualidade da educação. [...] avaliações de impacto realizadas em algumas dessas experiências permitem analisar os resultados de cada programa e comparar a *custo-efetividade* destes [...]. Verificou-se que o desempenho dos alunos nas escolas que adotaram o bônus melhorou devido a uma *diminuição nas faltas dos professores destas escolas*. O que aconteceu foi que os professores *passaram a exigir mais lições de casa, aumentaram as provas preparatórias e deram mais aulas extras fora do horário normal de aulas* [...]. As experiências aqui apresentadas, embora *vivenciadas em realidades distintas*, apontam no sentido de que as políticas de responsabilização educacional vinculadas a programas de remuneração variável por desempenho está [sic] associada à melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes. Esta *evidência*, aliada à crescente preocupação com a educação, está estimulando estados brasileiros a adotar programas de remuneração variável como eixo central das políticas de responsabilização educacional, como Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Cada um desses estados tem *intensificado a responsabilização de cada órgão central e gerências administrativas junto às unidades escolares* num esforço conjunto para melhorar o desempenho dos estudantes (*ibidem*, p. 37-41, grifos nossos).

As afirmações fantasmáticas da SEE/PE sobre responsabilização e incentivo remuneratório são ancoradas em ideologias contraditórias e perversas. Primeiro, porque afirmam um caráter ‘inovador’, e, no entanto, apresenta uma cópia

internacional, sem características inovadoras. Segundo, porque intenta implantar algo que já se mostrou ineficaz, reiterando uma acusação de desonestidade dos docentes, e consequente culpa. Nesse sentido, Clarke (2022) afirma que:

À espreita dentro desta visão utópica está a horrível fantasia [...] os demônios da educação e do ensino inexplicável, opaco e, portanto, de má qualidade. Tais fantasias ignoram o bode expiatório que inevitavelmente acompanha o pensamento utópico. [...] os perigos de permanecer atolado na fantasia vão além de ilusões e equívocos óbvios e incluem indivíduos e grupos considerados bodes expiatórios responsáveis pelo (inevitável) fracasso em realizar o (impossível) cenário, a fantasia (*ibidem*, s. p., tradução nossa).

Nesse caso, podemos dizer que os docentes são ‘bodes expiatórios’, ou aqueles que impedem o alcance da fantasia. Entrementes, algo velado na política em estudo, é que as premiações oferecidas pela SEE/PE, como o Bônus de Desempenho Educacional – BDE e demais estratégias para alcance de resultados ‘esperados’ nas avaliações padronizadas, escondem e intensificam precárias condições de trabalho dos docentes. Isso é invisibilizado e expresso com ‘bons’ olhos ao afirmarem que os docentes ‘deram mais aulas-extras fora do horário normal de aulas’. Diante dessa afirmação contida no documento citado (PERNAMBUCO, 2012, p. 37-41), percebemos que:

tais desejos estruturados de forma fantasmática moldam a natureza e o conteúdo das demandas feitas pelos trabalhadores e pela administração, bem como a forma como são respondidas. [...] Na medida em que as fantasias impedem ou dificultam a politização das relações sociais existentes, incluindo as relações de subordinação, pode-se dizer que a fantasia ajuda a reforçar o *status quo*. A lógica da fantasia, então, pode ser interpretada como uma narrativa afirmada pelos trabalhadores, muitas vezes inconscientemente, evitando o questionamento de normas sociais suspeitas e tornando possíveis contra-lógicas menos visíveis. – (GLYNOS, 2010, p. 31).

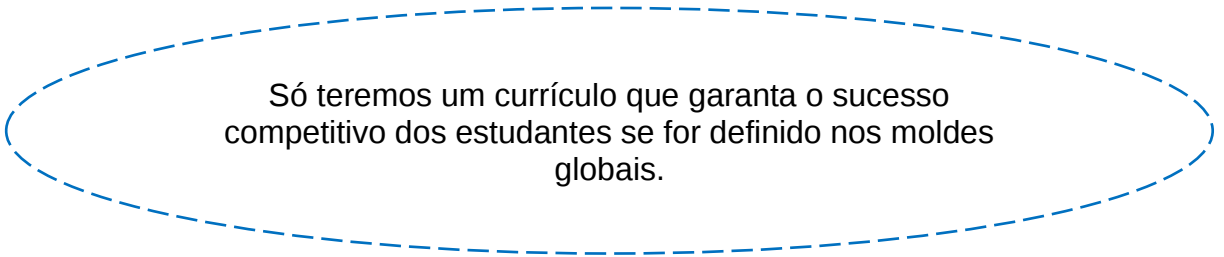
Quanto ao BDE, entendemos que as remunerações por mérito, promoções ou bonificações sugerem uma negação do reconhecimento da competência profissional, fragilizando a profissão docente. Essa competência tem sido preterida à medida que, contraditoriamente ao discurso de desburocratização, tem sido impostas novas formas de avaliar o desempenho dos trabalhadores, por meio do preenchimento de planilhas e relatórios, reduzindo a riqueza da experiência educacional a métricas mensuráveis (SALTER, 2020).

Augusto (2012, 2013, 2015) traz para reflexão, como as premiações camuflam a precarização e a degradação das condições de trabalho e os baixos salários dos profissionais da educação pública, inclusive porque o governo isenta-se das suas

obrigações, estabelece premiação pelo mérito por meio de práticas de auditoria e não reconhece ou valoriza os professores.

O modelo de regulação pelos resultados qualifica-se pela valorização da efetividade cada vez mais instrumental, a qual prevalece em relação aos demais processos ou sobre as preocupações propriamente educativas do sistema escolar (*ibidem*, 2012). Deste modo, a responsabilização/accountability é concebida como a obrigação da escola em responder pelos resultados dos alunos, como se o bom desempenho acadêmico e rendimento escolar do aluno estivessem no controle dos seus profissionais.

6.2 ASSOMBRAÇÃO 2 - INEFICÁCIA



Só teremos um currículo que garanta o sucesso competitivo dos estudantes se for definido nos moldes globais.

Para esta assombração precisamos emergir uma formação discursiva que impactou a avaliação educacional em escala global. Trata-se do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, mais conhecido como Relatório *Delors*, destinado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. A produção desse documento foi coordenada pelo francês Jacques Delors entre 1993 e 1996 em desdobramento da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (DIAS, 2017). Do relatório, destacamos as seguintes passagens:

A interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo [...] Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da *modernização*, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. [...] a construção de um mundo melhor — ou menos mau — tornou-se, mais do que nunca, tarefa de todos. A educação constitui inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida, a mais fundamental [...] (DELORS, 1998, p. 50, 71, 195, grifo nosso).

Destacamos o termo ‘modernização’ por ser um dos fatores de pressão aos sistemas educacionais para o investimento na formação técnica, a qual atenderia a competitividade internacional. A produtividade deveria ser, nesse sentido, impulsionada pela Educação, conforme retratavam as comparações internacionais. Descortinamos, deste modo, uma identificação com a agenda política modernizante, emergindo uma compreensão reducionista da Educação, limitada a formação instrumental. Portanto, o Relatório ratifica a Educação como instrumento fundamental para a competitividade global.

O valor desse ideal é reforçado pela ameaça de inimigos convenientes, como educadores progressistas (CLARKE, 2022). Rejeitar e ridicularizar essas ameaças percebidas pode oferecer um prazer quase transgressivo que ajuda a garantir os compromissos ideológicos. Como também, o oferecimento de chances de sucesso em circuitos competitivos, concede possibilidades de experimentar a emoção do prazer que vem de investir, jogar, e as vezes ganhar o jogo contra todas as probabilidades. Nesse sentido, a fantasia opera em um registro profundo, além de intelectual (*ibidem*).

Figura 31 – Secretário Frederico da Costa Amancio – SEE/PE – cercado por gestores escolares premiados



Fonte: Assessoria de Comunicação (SECRETARIA, 2018) – Créditos imagem: Gil Menezes.

Segundo Coelho (2008) o Relatório *Delors* tornou-se base para a sedimentação do sistema nacional de avaliação da educação básica no País, bem como de Estados federados – inclusive Pernambuco.

Naquele contexto, em 1994, o Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, durante o governo do Presidente Itamar Franco (1992-1995), assinou a Portaria nº

1.795, a qual institucionalizava o SAEB como um processo nacional de avaliação (HORTA NETO, 2007), consolidando efetivamente uma política nacional de avaliação educacional com exames padronizados em larga escala ou avaliações externas.

Também abraçando a conjectura, durante a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, João Batista Gomes Neto afirmou que as “mudanças para tornar a escola mais eficaz não podem prescindir do levantamento de indicadores” (BRASIL, 2002, p. 1). Ou seja, na retórica do presidente do INEP, o sistema educacional não estava demonstrando eficácia, e só seria eficaz quando os números coletados apontassem onde haveria mudanças. No entanto, sob o respaldo da modernização, as mudanças têm operado especialmente na tentativa de controle do trabalho do/a professor/a e do que deve ser ensinado por meio de um currículo unificado.

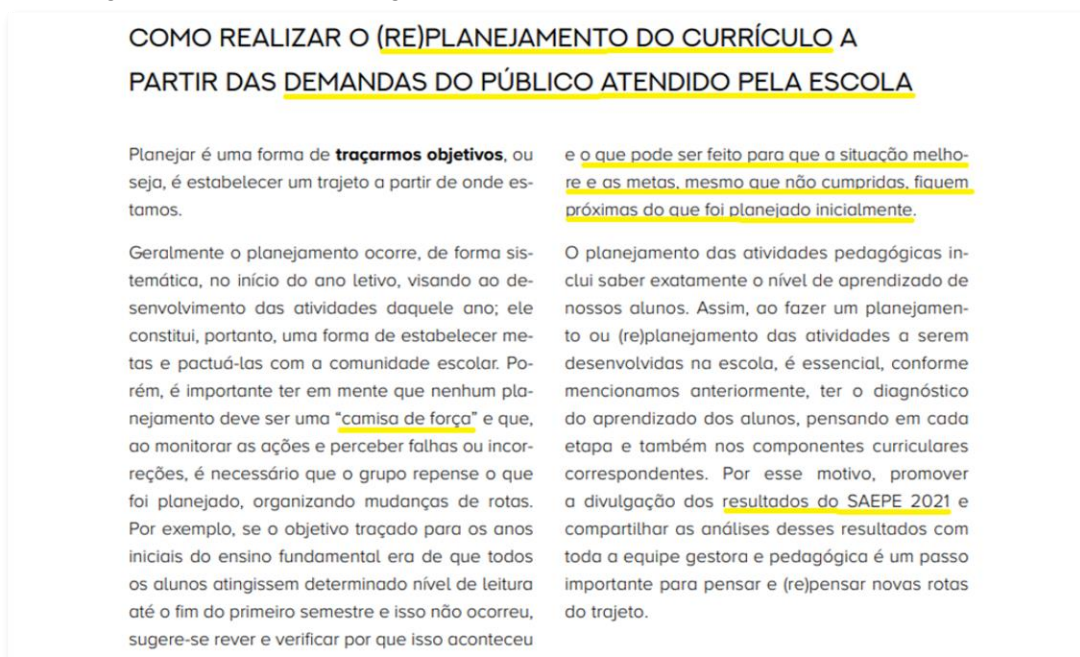
Nessa direção, em 2020, o Estado de Pernambuco se empenhou na elaboração de um currículo estadual, sob o respaldo da Base Nacional Comum Curricular, que devido ao efeito dominó, se alicerça em habilidades e competências definidas internacionalmente, enfatizando os domínios de língua portuguesa e matemática. O exterior constitutivo é construído pelo discurso aterrorizante da possibilidade da exclusão no mercado de trabalho, como se os demais conhecimentos fossem irrelevantes.

Conforme publicação da Revista do Professor da coleção de divulgação dos resultados do SAEPE - 2019, é afirmado que:

Nas avaliações em larga escala, cujo objetivo é aferir o desempenho de um grupo maior de estudantes por meio de testes padronizados, são necessárias outras estratégias para aferir e comunicar os resultados das avaliações. [...] Nas avaliações de Língua Portuguesa, *essa dimensão, ou construto, é a leitura*. No caso das avaliações de Matemática, *é o raciocínio lógico matemático* (PERNAMBUCO, 2019b, p. 16, grifos nossos).

Portanto, se a avaliação nacional do ensino médio está limitada às dimensões de leitura e raciocínio lógico matemático, consequentemente, na lógica operada pela SEE/PE, o currículo precisa ser construído focando nas diretrizes padronizadas. Nesse sentido, precisamos observar as orientações para a vivência curricular conforme texto recortado da Revista do Gestor Escolar do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021b, p. 9), conforme figura 32.

Figura 32 - Recorte da Página 9 da Revista do Gestor Escolar do SAEPE - 2021



Fonte: Publicação CAED (PERNAMBUCO, 2021b).

Apesar da SEE/PE defender que o planejamento curricular não deve ser uma 'camisa de força', curiosamente, as metas estabelecidas pelo PMGP-ME apresentam-se mediante essa indumentária. O título da seção observada na Figura 32 estampa a incoerência: sugere uma construção curricular baseada nas demandas do público atendido, no entanto especifica que estão limitadas aos resultados do SAEPE. Essa articulação confusa nos faz vislumbrar que:

“[q]uando um projeto político articula (elementos de) diferentes discursos, eles não são simplesmente agregados uns aos outros. Pelo contrário, através do processo articulatório (os elementos de) cada um desses discursos articulados adquire um significado particular” (DE CLEEN; STAVRAKAKIS, 2017, p. 14, tradução nossa).

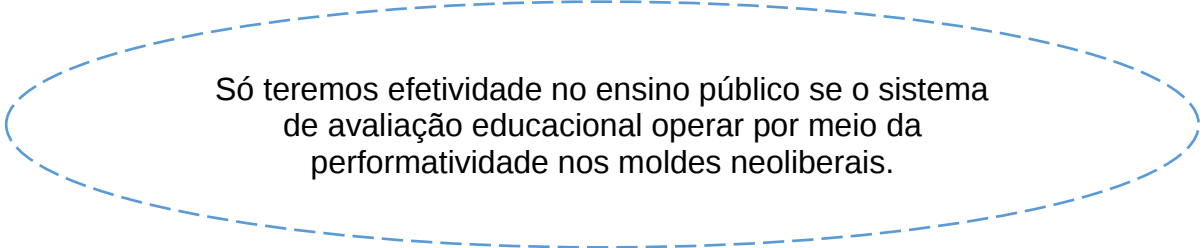
É deste modo que novos sentidos podem emergir. Na proposta curricular padronizada, as contradições entre os elementos/demandas aglutinados promovem o deslize de sentidos, tornando imperceptíveis e irrelevantes as incoerências. O discurso da modernização curricular intenta ignorar as diferenças, bem como produzir a homogeneização por meio do cumprimento das metas. Há a ilusão de progresso na homogenia do social, na possibilidade de uniformização e na busca pela obliteração das singularidades por meio de um currículo padronizado.

As lógicas fantasmáticas, nesse sentido, nos apontam como certas “práticas exercem seu ‘controle ideológico sobre os sujeitos - por exemplo, mostrando como

promessas de recompensas extravagantes e domínio futuro ilimitado contribuem para a identificação com as normas de mercado” (DE CLEEN *et al.*, 2021, p. 30).

A força da demanda modernizante referente à padronização curricular pode emergir na identificação dos sujeitos que se percebem excluídos pelas diferenças e, por conseguinte, depositam sua crença na extinção da heterogeneidade como caminho para o sucesso, via meritocracia. Assim, os cidadãos podem ser agarrados pela oposição à manutenção das diferenças, porque assombrosamente impediriam a competição global.

6.3 ASSOMBRAÇÃO 3 - INEFETIVIDADE



Só teremos efetividade no ensino público se o sistema de avaliação educacional operar por meio da performatividade nos moldes neoliberais.

O sistema neoliberal pode ser caracterizado por suas práticas em orientar qualquer atividade humana em torno do preço e da vantagem, oferecendo, desta forma, uma visão de mundo baseada no mercado (SAFATLE; SILVA JUNIOR, 2021; LAVAL, 2019; ROSA, 2019; BALL, 2014). Assim, a “coleta de dados e o uso de procedimentos de auditoria, índices numéricos e tabelas de classificação têm sido vistos por muitos como essenciais no exercício da governança neoliberal” (GLYNOS; VOUTYRAS, 2022, p. 592, tradução nossa).

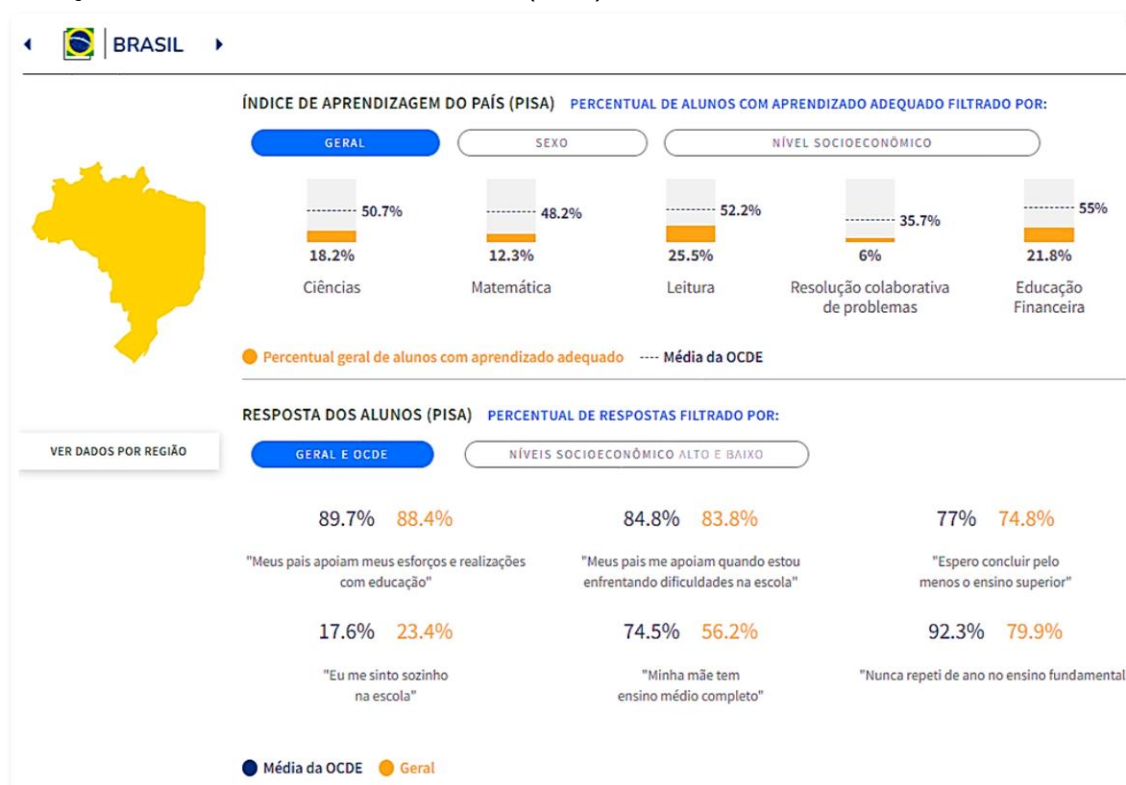
Como visto em capítulos anteriores, de forma genérica o serviço público tem sido pressionado a apresentar qualidade e economicidade pelos critérios empresariais, numa obsessão por medições, classificações, estatísticas. Entre outras formas, essa lógica neoliberal tem penetrado no setor educacional por meio das políticas públicas de avaliação, com o estabelecimento de metas e produção de ranques estaduais e municipais.

As influências internacionais e as orientações de organismos internacionais, têm sido percebidas no direcionamento da eficiência, a qual conduz a formação dos profissionais para além do atendimento às demandas do mercado, pois também se

traduz no intento da diminuição de custos e o aumento dos resultados, onde as comparações estatísticas estão mais vinculadas ao desempenho e à auditoria.

Por isso, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Documentos de Referência - Versão 1.0 (BRASIL, 2018), afirma que entre os diferentes desenhos para a avaliação educacional, o modelo adotado no Brasil é o mesmo utilizado nas avaliações produzidas pelo *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education* - LLECE e no *Program for International Student Assessment* - Pisa, sob os patrocínios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e da *Organization for Economic Cooperation and Development* - OECD.

Figura 33 - PISA – Dados por região
ÍNDICE DE APRENDIZAGEM DO PAÍS (PISA) PERCENTUAL DE ALUNOS COM APRENDIZADO ADEQUADO e RESPOSTA DOS ALUNOS (PISA) PERCENTUAL DE RESPOSTAS FILTRADO



Fonte: QEdu (2022c).

Parece-nos que essa assombração da qualidade do ensino público, o qual se projeta na aferição pelas avaliações externas no país e, conseqüentemente, em Pernambuco, opera pelo temor do investimento na educação não corresponder ao benefício ao qual se propõe. Glynos e Voutyras (2022) afirmam que essa ascensão

da análise de custo-benefício na América do século XX foi sustentada por desconfianças, fortalecendo políticas que prometem ‘transparência’.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Pernambuco, ao considerar a adoção a modernização da gestão pública pelo contexto internacional, afirmou:

[...] avaliações de impacto realizadas em algumas dessas experiências [internacionais] permitem analisar os resultados de cada programa e comparar a custo-efetividade destes, vis-à-vis a outros programas que visam melhorar os resultados de desempenho dos estudantes (PERNAMBUCO, 2012, p. 38).

O desejo da política estadual em adotar um modelo internacional, bem como de estabelecer Pernambuco como um ente da federação com metas alcançadas, além de se identificar com o desejo de plenitude, pode se identificar com a ameaça da exclusão. Essa exclusão, no caso, poderia ser materializada se a escola não se empenhasse na avaliação educacional promovida por meio do PMGP-ME, apresentando nessa ideologia, a falta de adequação ao preparo dos jovens pernambucanos para a vida – percebido especialmente como ingresso no mercado de trabalho. Aqui entendemos, como afirma Glynos (2011a) que:

mas um elemento crucial é o obstáculo que impede a realização do desejo fantasmático. Realizar a própria fantasia é impossível, é claro, porque o sujeito (como sujeito do desejo) sobrevive apenas na medida em que seu desejo permanece insatisfeito (*ibidem*, p. 377, tradução nossa).

Assim, mesmo diante da impossibilidade da satisfação plena do desejo, o sujeito pode se sentir motivado, e desta forma, ideologicamente ser agarrado pelas estratégias da política educacional pernambucana. Entretanto, as narrativas que reforçam as práticas neoliberais, necessariamente, não se manifestam de forma explícita. Nesse sentido, Glynos (2011a) afirma que:

[...] a lógica da fantasia pode ser construída como uma narrativa consciente ou inconscientemente afirmada pelos trabalhadores, bem como pelos responsáveis pela organização das práticas do local de trabalho, que impede a contestação das normas sociais existentes, torna as normas alternativas menos visíveis, ou faz os dois (*ibidem*, p. 377, tradução nossa).

Portanto, a compreensão das fantasias, até mesmo daquelas que envolvem a apreciação do modelo neoliberal, oferece um caminho mais abrangente que o prisma econômico mais convencional, no qual o sujeito é motivado por um desejo de bens materiais. Essa agudeza promove o significado social e político mais amplo das normas e comportamentos organizacionais, revelando que o “sujeito é movido

também por outros motivos, como o desejo de controlar ou ser controlado por outros ou *obter a aprovação de outros*, e assim por diante” (GLYNOS, 2011a, p. 374, tradução e grifos nossos). Portanto,

[...] desenvolvimentos como a globalização neoliberal não são fora da política, mas são em parte resultado e em parte constituídos por escolhas políticas [...] eles recebem significado e proeminência particulares nos discursos, dependendo dos objetivos políticos e ideologias dos atores em questão. E o mesmo vale para [...] as crises! às quais eles afirmam responder. Todos esses elementos não são "dados" ou "naturais", nem em termos de nossa seleção deles como dignos de atenção, nem em termos de conteúdo. [...] Eles também interpretam ativamente cada um desses elementos, articulando-os com entendimentos específicos de aspectos sociais, econômicos e culturais particulares de uma conjuntura. Todas essas interpretações, separadamente e em conjunto, são discutíveis e, portanto, qualquer estabilidade temporária nessas construções deve ser entendida como produto de uma luta discursiva que é totalmente política (DE CLEEN; GLYNOS; MONDON, 2018, p. 3-4).

Nesse sentido, observemos a retórica de Lina Kátia Mesquita de Oliveira, em 2018, na época, Coordenadora Geral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd⁵⁵, instituição responsável pela operacionalização da modernização avaliativa pernambucana. O relato abaixo é uma súmula da palestra proferida na abertura do V Congresso Nacional de Avaliação em Educação, em Bauru (SP) com o tema ‘Avaliação, formação de professores e direito à educação’:

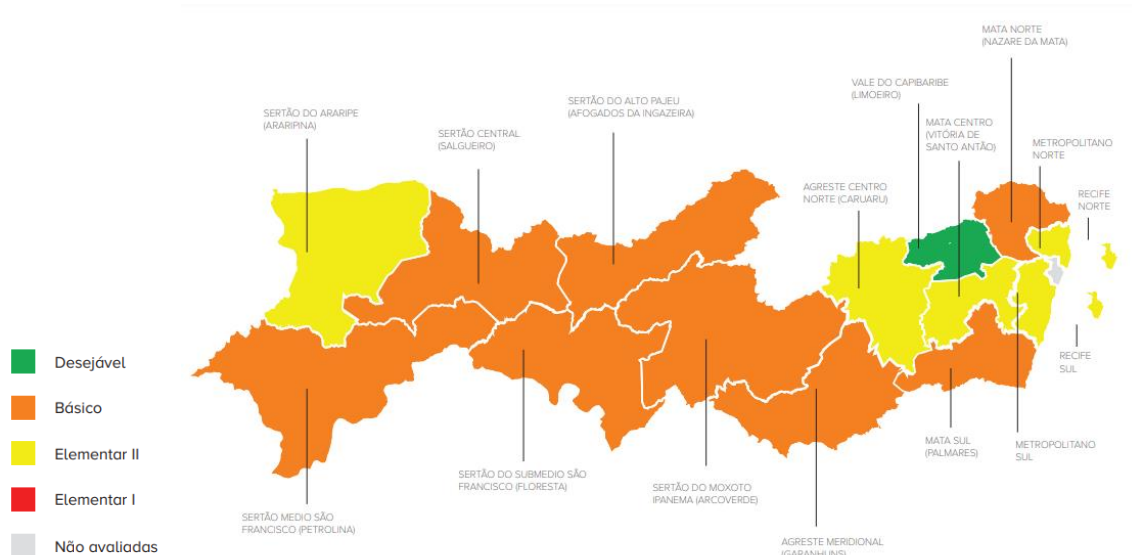
Lina Kátia destacou o *crescimento da avaliação educacional* no país, principalmente na última década, quando passou a ser realizada sistematicamente na maioria dos estados brasileiros, por meio de seus sistemas próprios para avaliar escolas e estudantes. As características da avaliação interna e da avaliação externa também foram ressaltadas pela coordenadora geral do CAEd, assim como o *potencial dos sistemas de avaliação externa enquanto instrumentos de medida do direito de aprender de crianças e jovens*. (COORDENADORA, 2018, grifos nossos).

Percebemos que a difusão da defesa do ‘direito de aprender’ perpassa os textos oficiais, depoimento de autoridades, meios de comunicação, artigos de opinião, buscando sedimentar e tornar inquestionável a obrigação da escola em garantir o

⁵⁵ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas municipais e estaduais - inclusive para o Estado de Pernambuco, destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. Oferece apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos Estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. (CAEd, 2022).

direito de aprendizagem do estudante, e dar conta do ‘produto educacional’ aos pais, uma vez se configuram como ‘cidadãos consumidores’.

Figura 34 - Divulgação de resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) MATEMÁTICA 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REDE ESTADUAL – 2019



Fonte: Publicação CAED (PERNAMBUCO, 2019c).

Essa fantasia, que é propagada como senso comum, além de enfatizar que ‘nossas’ crianças têm o direito de aprender, traz um ‘nós’, como pais, ou como ‘povo’, que ocupa a posição de detentor do direito à efetividade da aprendizagem do estudante. Deste modo, cria-se o antagonismo: comunidade *versus* escola, ou seja, um “nós - pernambucanos” contra “eles - profissionais da educação”, a fim de gerar uma identificação organizada à semelhança da lógica ‘populista’ apresentada por Laclau e Mouffe ([1985] 2015). Segundo Panizza (2017):

o modo populista de identificação visa construir uma identidade única e homogênea [...] a identidade do povo. Baseia-se na política de equivalência que simplifica o espaço político em dois campos antagônicos no contexto da política majoritária [...], a lógica da equivalência atrai elementos dispersos (agentes, ideias, práticas, demandas) para um discurso, *reforçando o que eles têm em comum* (sua “equivalência” ou mesmice). *Esta comunidade só pode ser articulada em antagonismo uma com a outra em particular*. Ele destaca uma fronteira “nós e eles”, como “trabalhadores *versus* patrões”, “população local *versus* imigrantes”, “o povo *versus* a oligarquia”, “a nação *versus* os colonizadores”. A identidade do grupo é assim estabelecida vis-à-vis o outro como seu *exterior constitutivo*. Mas o outro também representa uma ameaça à identidade plena do grupo [...]. Por isso, na formulação um tanto opaca do pós-estruturalismo, o outro é tanto condição de possibilidade quanto de impossibilidade de uma identidade plena (*ibidem*, s. p., tradução e grifos nossos).

No caso do PMGP-ME/PE, a retórica da ‘garantia da aprendizagem’ das crianças e dos jovens, reforça a equivalência do povo pernambucano como grupo interessado nos resultados das metas, como garantias de aprendizagens. Em oposição estariam os antagonistas⁵⁶ que ‘roubam’ esse prazer. A ameaça se dá pela possibilidade do povo pernambucano não se estabelecer com um potencial mítico para enfrentar as exigências modernizantes (lado horrível da fantasia). Segundo Salter (2016),

[q]uer as articulações populistas comuniquem ideologias da esquerda ou da direita do espectro político, elas se baseiam em representações de um eles que designam não apenas "o povo", mas seu filme negativo; uma imagem do que a sociedade não deveria ser, contribuindo para o movimento com grande parte de seu ímpeto afetivo (*ibidem*, p. 2, tradução nossa).

Compreendemos que esse cenário emerge pela assombração da ameaça de inadaptação às exigências do mercado. Os ladrões do prazer podem ser representados por ‘maus’ docentes que precisam passar por práticas de auditoria e gestão de desempenho – performance –, para entregar as habilidades e competências ‘dos estudantes’. No entanto, os ladrões do prazer no projeto modernizante não se limitam aos ‘maus’ docentes. Oliveira e Oliveira (2022) apontam que:

Para garantir e otimizar a eficiência, a eficácia e a efetividade do sistema escolar, do trabalho docente e das demais atividades educacionais, portanto, é necessário fragilizar os sindicatos e outras instâncias de organização coletiva – os quais são culpados e hostilizados por desequilibrar as relações de mercado e prejudicar os interesses do público – e passam a ser desenvolvidos, preconizados e disseminados diversos programas e mecanismos de treinamento técnico, avaliação, controle e responsabilização – accountability – de trabalhadoras e trabalhadores da educação (*ibidem*, p. 11).

Assim, todos que se opõem à condução das atividades educacionais na lógica mercantil são identificados como inimigos de uma educação que supostamente garantiria a formação de sujeitos bem sucedidos financeiramente, empreendedores e

⁵⁶ Mouffe (2005) explicou que objetivo da política democrática seria transformar o antagonismo em agonismo, ao afirmar que: “A política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está sempre ligada à criação de um ‘nós’ em oposição a um ‘eles’”. A novidade da política democrática não é a superação dessa oposição nós-eles – que é uma impossibilidade –, mas o caminho diferente em que ela é estabelecida. O ponto crucial é estabelecer essa discriminação nós-eles de um modo compatível com a democracia. [...] o propósito da política democrática é construir o ‘eles’ de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas idéias [sic] são combatidas, mas cujo direito de defender tais idéias [sic] não é colocado em questão. Esse é o verdadeiro sentido da tolerância liberal-democrática [...] (*ibidem*, p. 20).

altamente qualificados para o mundo do trabalho. Essa ideologia apresenta a educação como ‘salvadora’ e única via de fuga para uma realidade distópica. Para Ball (2010, p. 45), “[d]entro de tudo isso (algumas) instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade”.

Portanto, a ideologia que pode ser entendida como o “ocultamento da contingência radical das relações sociais” (DE CLEEN et al, 2021, p. 34), no caso da padronização da avaliação educacional pernambucana, pode ser traduzida na aceitação imperceptível de estratégias neoliberais: por um lado, na performatividade exigida aos discentes, especialmente em relação aos resultados de língua portuguesa e matemática; e por outro lado, na performatividade exigida aos docentes pelas cobranças de alcance das metas aferidas pelas avaliações em larga escala. A aparente objetividade do social, opera ideologicamente com o esquecimento de outras alternativas, por meio da construção de míticos benefícios ou ameaças.

6.4 CONSIDERAÇÕES

A ‘modernização’ é um ponto nodal cuja significação é privilegiada dentro de um discurso que fixou parcialmente o significado das configurações e práticas avaliativas educacionais em Pernambuco. A Teoria do Discurso nos levou a compreender como os significados foram fundidos em uma nova ideologia política capaz de recrutar ou desafiar os sujeitos sociais, que foram deslocados pela suposta necessidade urgente de modernização em função de um desenvolvimento mítico e/ou de uma ameaça de estagnação.

Assim, compreendemos que o processo de identificação também se dá pela exclusão. Se, por um lado, as fantasias oferecem a promessa de plenitude, por outro, oferecem uma visão pessimista. No contexto específico do PMGP-ME/PE, a possibilidade de o sistema educacional não aderir a modernização, por meio dos exames em larga escala, implicaria no risco espectral de não garantir desburocratização, eficiência, transparência, qualidade, e todas as demais demandas que aglutinadas conduziriam o Estado ao sucesso.

Entretanto, há vários paradoxos nas formações discursivas aterrorizantes. Entre eles, destacamos que a burocracia no ambiente escolar foi intensificada, pois

houve adição de outras camadas burocráticas, por meio de cobranças na produção de relatórios e planilhas, com fins ao acompanhamento gerencial do desempenho dos estudantes, dos professores e da escola. Quanto ao estabelecimento de um currículo padrão, consideramos sua extrema limitação, bem como a infeliz façanha de minar a profissionalidade docente.

O sistema de auditoria não compactua com a criticidade ou com a tomada de decisão contextual, baseada na observação direta às necessidades locais. Entretanto, busca definir o trabalho docente a partir do levantamento das planilhas, dos números e dos resultados das metas. Percebemos que a responsabilização/*accountability* não garante maior qualidade do serviço, uma vez que precariza o trabalho dos profissionais, por meio de uma autonomia pedagógica e curricular ‘auditada’ e de uma responsabilização centrada na medição quantitativa, remodelando o propósito da educação e a natureza da profissão docente.

Por fim, inferimos que apesar dos agonismos serem inerentes à democracia, percebemos que antagonizar a relação entre pais/clientes e professores fere princípios éticos de colaboração e respeito. Assim, compreendemos que a precariedade e a contingência da política educacional pernambucana revelam tanto os limites do discurso, quanto a indecidibilidade das estruturas discursivas, abrindo a condição para a evolução e a transformação das práticas, mediante o questionamento ideológico. Pois, da forma como Hoedemaekers (2010) defende, concordamos que

Embora seja importante reconhecer que os discursos de gestão têm sido capazes de resignificar as relações sociais em que existimos (na medida em que formas instrumentais de racionalidade dominam hegemonicamente outras considerações), devemos simultaneamente observar o deslize e o fracasso que se manifestam no processo. Essa falha certamente está presente na incapacidade da ideologia de gestão de definir totalmente a escola [...] e de erradicar a atividade daqueles que procuram questionar os excessos [...] em termos de poder, exploração e desigualdade (*ibidem*, p. 12).

Portando, se a ideologia, por um lado, disponibilizou, novas posições aos sujeitos, por outro lado, conferiu novas identidades, pois os significados não podem ser fixados, e são sempre contingentes e mutáveis, podendo ser reproduzidos, sedimentados, questionados e transformados em novas práticas discursivas. Esse esforço de perceber as articulações discursivas promove a compreensão dos motivos pelos quais se tornam “inócuas as formulações normativas que visam congelar o fluxo inconstante da vida e das relações sociais” (MENDONÇA, 2014, p. 144).

7 A GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Este estudo explorou o funcionamento social, político e ideológico na modernização da avaliação educacional pernambucana. Ao utilizarmos o referencial teórico-metodológico das lógicas de explicação crítica (GLYNOS; HOWARTH, 2007) da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (LACLAU; MOUFFE [1985] 2015), abordamos as lógicas discursivas que constituem a política educacional em Pernambuco pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação – PMGP-ME.

No centro de nossa análise estão: os pressupostos dessa política socialmente normatizada, que se autodenomina eficiente para uma ‘gestão pública’; as relações políticas de equivalência e diferença, que operam com o ponto nodal da ‘modernização’; bem como as narrativas ideológicas que alternadamente fornecem estabilidade e contingência à política instituída, por meio do alcance de ‘metas’ educacionais aferidas por avaliações externas padronizadas, na ilusão de um desenvolvimento social.

Com base na TD, a partir de um raciocínio retrodutivo, entendemos que nossos resultados não podem ser concebidos como definitivos, pois são formulados em meio a contingência e precariedade das relações discursivas que constroem a realidade social. A retrodução nos informa que as conclusões são sempre hipóteses passíveis de alterações e reelaborações, num movimento cíclico.

Portanto, o valor do nosso estudo não está na apresentação de ‘resultados’, mas na exposição do fenômeno problematizado e no potencial que ele dispõe ao explicar aos envolvidos que as práticas atuam nas tentativas de aprisionar o social. Isso promove a percepção de que outras possibilidades são concebíveis e que a política avaliativa padronizada estabelecida por meio do discurso modernizador, não deve ser encarada como a última palavra ou como ‘solução’ para os problemas sociais e educacionais.

Assim, por intermédio de nossos achados provisórios, entendemos que as práticas examinadas são constitutivamente guiadas por lógicas discursivas, cuja opacidade envolve a construção de significados em torno da modernização, por meio de jogos de linguagem nas dimensões sociais, políticas e fantasmáticas. Nesse sentido, desejamos destacar que:

As lógicas sociais nos forneceram a pretensa coerência discursiva da prática

avaliativa pernambucana. Costurada pela performatividade, responsabilidade/accountability e competitividade, essa política é precariamente estabilizada e contingencialmente inteligível. São as regularidades articulatórias da prática e os pressupostos sedimentados compartilhados que intentam promover uma ausência de conflito político, com uma manobra retórica baseada em supostas evidências, as quais intentam despolitizar o campo social.

Verificamos a metodologia utilizada pelo IDEB, em nível nacional, e pelo IDEPE, em Pernambuco. Constatamos que ambos são utilizados como parâmetros pelas avaliações externas para mensurar a qualidade educacional. Entrementes, revelam a malícia do sistema avaliativo, visto que excluem em seu cálculo variáveis e contextos escolares diferenciados, como: localização, infraestrutura, saneamento na cidade, investimento material e de pessoal, formação continuada, etc.

Além desse pretensível e impossível movimento de separação entre contextos internos e externos, relacionamos outras fragilidades da política em foco, entre elas: o essencialismo expresso na relação entre economia e educação, sendo a última entendida como inexorável e necessária ao desenvolvimento do País; a defesa de evidências no discurso político, o qual atribui aos indicadores educacionais infalibilidade; a falsa 'transparência', materializada na divulgação/comparabilidade dos dados; o complexo intento em equilibrar numa mesma política qualidade, equidade e eficiência, num sistema que incentiva a meritocracia.

Deste modo, o estudo das lógicas sociais possibilitou entendermos a manutenção da prática avaliativa educacional pernambucana, dada como certa, tendo como fundamento precário e contingente, os pressupostos do racionalismo técnico. O campo social é tratado de forma racional e objetiva, restringindo a avaliação educacional à quantificação, padronização e mensuração para fins de performance, competição e responsabilização.

Por isso, os indicadores avaliativos carregam traços, recursos e dispositivos de mercado, que não reconhecem a contingencialidade das relações humanas, a imprevisibilidade da vida ou a diversidade de espaços/tempos que interferem no fenômeno educativo. O argumento técnico que fundamenta a inquestionabilidade e a ausência de reflexividade crítica, confere (in)coerência e (des)estabilidade à padronização avaliativa.

As lógicas políticas nos indicaram como essa política de avaliação foi alterada, deslocada em momentos de contestação, estabelecendo uma

equivalência temporal da política estadual, entre as relações do passado e do presente, no macro e micro contexto. Nesse movimento de deslocamentos dos sentidos, percebemos as novas articulações das demandas, possibilitando um fechamento parcial, com fins à promoção da hegemonia.

Apesar da avaliação educacional pernambucana revelar aspectos de uma racionalidade mercadológica, percebemos que os interesses operantes em sua construção sobrepujam as questões econômicas, pois identificamos lógicas políticas ancoradas no neoliberalismo, gerencialismo e globalismo. Há um jogo de interesses mobilizando o desenvolvimento da padronização, entre eles, a desresponsabilização do Estado, a imposição de outras culturas e a alusão à escola como sendo a “salvadora”.

Assim, a política avaliativa foi discursivamente organizada em apenas dois campos opostos, separados por uma fronteira política, os favorecidos e os não favorecidos, ou seja, aqueles que são a favor e aqueles que são contra ao atendimento das demandas aglutinadas pelo ponto nodal: modernização. Percebemos a simplificação da prática, com o intuito de atender a diversidade de identidades, argumentos e a uma pluralidade de demandas sociais. Contudo, a articulação discursiva de equivalência não é eterna, e pode ser contrariada por novas articulações que enfatizem as diferenças, ou mesmo enfraquecida, pelo deslumbre da impossibilidade totalizante a que se propõe.

As lógicas fantasmáticas, por sua vez, nos mostraram que os sujeitos podem se envolver ideologicamente com a política em foco, por meio de formações discursivas relacionadas à função da escola, qualidade de ensino e proposta curricular, que intentam ocultar que as práticas avaliativas podem ser realizadas de outra forma. São narrativas beatíficas em oposição às horripilantes, pois operam por promessas utópicas que, caso não se concretizem, promoverão realidades distópicas.

Nesse sentido, a falta e o desejo são conceitos psicanalíticos importantes na compreensão da sedimentação dessa política educacional. A modernização da avaliação educacional pernambucana, via padronização dos exames, no contexto deste estudo se apresenta como imprescindível para o pleno alcance das metas (narrativa beatífica). Dito de outra forma, a construção do discurso modernizante opera tornando racional o compromisso dos sujeitos com a padronização avaliativa em Pernambuco, pois sugere a importância dessa prática para evitar o atraso do

desenvolvimento do Estado (narrativa horripilante).

Emergiu, nesse sentido, o indicativo de que os discursos de modernização em nossos sistemas de avaliação educacional representem uma cooperação e articulação bem sucedida de movimentos de organismos internacionais e de parcerias público/privado. Unida à agenda internacional aos particularismos empresariais, há uma estratégia psíquica governamental de gerenciar suas crises, transferindo a origem do desemprego e da pobreza para a escola, a qual é acusada de ineficácia, ineficiência e inefetividade.

Desta forma, explicamos como o mecanismo articulatório das lógicas oculta a contingência política, especialmente pelo controle ideológico que a prática modernizadora exerce sobre o discurso da avaliação educacional pernambucana, oferecendo uma narrativa gratificante às pessoas, com vistas a desmobilização, despolitização e aceitação das normas sociais.

Um elemento comum das narrativas é a articulação de um “ladão” metafórico, o que significa que os discursos são produzidos a partir de situações que supostamente roubariam o prazer dos pernambucanos. Portanto, a utopia prometida pode ser não concretizada se a padronização avaliativa não for vivenciada tal como é ideologicamente apresentada.

A perspectiva conflituosa da política, baseada na noção pós-estruturalista de ideologia, permite uma compreensão particular da fantasia modernizante da avaliação educacional pernambucana e sinaliza um sujeito descentrado que, em práticas discursivas, promete a si mesmo, por meio de narrativas de beatificação (e nega através de relatos assombrosos), uma plenitude mítica, seja uma política ideal, seja por uma sociedade plena ou uma identidade completamente suturada. O conceito do Populismo, oferecido pela TD, nos oferece uma visão da formação discursiva que polariza o social em campos opostos e antagônicos. Nesse sentido, compreendemos a importância do agonismo como prática ética na construção política democrática.

Como vimos, o projeto hegemônico disposto na política avaliativa educacional tem alterado a ordem social em um jogo discursivo, cujas cadeias de significações incorporam, ou não, demandas e reivindicações articuladas subjetivamente pela falta constitutiva e pelo exterior constitutivo. Na hegemonia, o discurso - entendido como prática social - opera ligando e modificando os elementos heterogêneos, por meio de formações/articulações que são históricas e mutáveis.

Na política avaliativa pernambucana, essas formações discursivas professam uma suposta necessidade de modernização que, ao aglutinar demandas contraditórias e ambíguas, representa uma totalidade mítica ameaçada por projetos antagônicos.

A desconstrução, vem nos mostrar que a estrutura precária e contingente do PMGP-ME/PE está baseada em decisões que se relacionam com uma sedimentação que esconde a existência de outros caminhos e possibilidades, ou seja, o devir. Foi por meio do estudo das lógicas de explicação crítica que chegamos à apreensão do potencial político, ideológico e transformador, em meio aos espaços de significado, significação e identidade.

Assim, compreendemos que as assombrações na política educacional pernambucana intentam ocultar, entre outras coisas, que: (i) o sistema avaliativo construído por meio de um discurso modernizador - com pretensões científicas, unitárias, racionais e verdadeiras - não é novo ou inovador, entretanto é produzido por indicadores educacionais incompletos, que encobrem responsabilidades sociais do Estado; (ii) o currículo padronizado e amarrado aos padrões globais atende a pretensão ideológica internacional da produção – impossível - de sujeitos universais, todavia não pode promover a formação plena dos indivíduos e da sociedade; (iii) o acompanhamento gerencial, nos moldes neoliberais, não garante a aprendizagem dos alunos ou a qualidade educacional, mas acarreta prejuízos éticos e morais na formação dos indivíduos e para o trabalho pedagógico.

Pensar no sistema avaliativo educacional pernambucano tendo as lógicas de explicação crítica como referência, nos ofereceu oportunidade de experimentar *insights* criativos e de realizar capturas estratégicas na peculiar construção desta pesquisa. Nessa ótica, distante de uma metodologia fixa ou formatada, abraçamos os desafios das investigações pós-estruturalistas, e em diálogo com outros pesquisadores, tencionamos a realidade, tal como vem se configurando, bem como, provocamos a visibilidade do invisibilizado pela construção hegemônica.

Deste modo, nosso estudo avança no campo da avaliação trazendo a percepção que o intento de padronização na política avaliativa pernambucana não é natural, nem estável, mas se trata de uma construção discursiva aterrorizante. Nessa arena, há infinitas oportunidades para fazer diferente, e para resistir às tentativas de homogeneização, abrindo possibilidades na vivência escolar, no ensino e no currículo, os quais, como vimos, são diretamente afetados pela política em foco. Nossa problematização da realidade desafia e mobiliza os atores

institucionais a processos de criação, inventivos, que vislumbrem o (im)pensável e enxerguem o inédito em contextos diversificados, os quais são compostos por vida heterogênea.

Sendo assim, a investidura do discurso modernizante avaliativo, não é completa, total ou essencial, sendo disputada no terreno do indecível. Nesse sentido, podemos perceber possibilidades disruptivas, ou seja, condições de intervenções contra hegemônicas de repolitização e de reorganização do social, que aparentemente tem se apresentado como um campo discursivo naturalizado e fixado. Entendemos que um movimento politizador pode emergir por meio da promoção de novas percepções dos condicionantes precários e contingentes na política de avaliação educacional estudada, despontando novas críticas à ‘coerência’ e ‘plenitude’ prometidas, mas fracassadas.

Outrossim, percebemos que as dimensões políticas e ideológicas vivenciadas na rede pública do Estado de Pernambuco são questões que precisariam ser mais investigadas, especialmente no contexto empírico das escolas, no campo avaliativo. Além das questões levantadas no decorrer deste trabalho, postulamos que seria promissor o aprofundamento da pesquisa quanto ao movimento docente e sindical a respeito da padronização avaliativa, por meio da abordagem das Lógicas de Explicação Crítica da Teoria do Discurso, visto que oferece um vocabulário conceitual adequado para essa atividade.

Há um auspicioso caminho neste campo, que avançaria na explicação do fracasso da sujeição pelo escape, visto a impossibilidade de uma determinação plena do sujeito pela estrutura sócio simbólica. Seria interessante, por meio dessa perspectiva, o estudo da (i)mobilização política contra esforços regulatórios padronizados no meio educacional, articulando desejo e afeto. Nessa direção, com base em nosso estudo provisoriamente concluído, inferimos que o horizonte apresenta possibilidades investigativas intrigantes e promissoras para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando L. Reforma do Estado no federalismo brasileiro: a situação das administrações públicas estaduais. **Revista de Administração pública**, v. 39, n. 2, p. 401 a 422-401 a 422, 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6576>>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 15-32, 2001.
- ANDRADE, Rosivânia da S.; VIANA, Kilma da S. L. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 2, p. 507-522, 2017.
- APRESENTAÇÃO. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Ministério da Educação**. Brasília - DF, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- AS MELHORES redes de ensino do Brasil. **Revista Veja**. Grupo Abril, 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/galeria-fotos/as-melhores-redes-de-ensino-do-brasil-2/>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- AS RAZÕES e os princípios do PDE, segundo o MEC. **Ebulição Virtual**, SP, 2007, nº23. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul23/tem_verde.html>. Acesso em: 25 nov. 2022
- AUGUSTO, Maria H. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 535-552, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NnmkwpBBNS3JdpvZVVVT9Yh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- AUGUSTO, Maria H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1269-1285, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- AUGUSTO, Maria H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 695-709, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Ts3wwTDPqs5GpK6bq3CKLTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.

AZEVEDO, Ana P. de L. A; MAGALHÃES, Priscila M. V. dos S.; ALMEIDA, Lucinalva A. A. de. Prática docente avaliativa: imbricamento das memórias no fazer cotidiano. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 23, 743-754, 2021

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 3ª ed. 2004. **Coleção polêmicas do nosso tempo**, v. 56.

BACHELARD, Gaston, **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p.1105-1126, 25, 2004.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

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

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Sthepen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARROS, Mercedes. Articulación de lógicas y conceptos: el análisis político desde la teoría del discurso post-estructuralista. **Pensamiento Plural**, v. 3, p. 167-178, 2008.

BERGMANN, Gustav. Logical positivism, language, and the reconstruction of metaphysics. In: RORTY, Richard M. (Org.). **The linguistic turn**: essays in philosophical methods. (pp. 63-71). Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BÍBLIA, N. T. Mateus. In: **BÍBLIA de Estudo de Genebra**. Português: Antigo e Novo Testamentos. São Paulo e Barueri: Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, p. 1100-1144, 1999.

BIRMAN, Joel. Psicanálise e filosofia política na contemporaneidade: Sobre as categorias de povo, de populismo e de identidade na atualidade. In: HOFFMANN, Christian; BIRMAN, Joel. **Psicanálise e política: uma nova leitura do populismo**. São Paulo: Instituto Langage / Université Paris Diderot, p. 21-50, 2018.

BOTELHO, Louise L. R.; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano C.; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, República Federativa. I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República-1986-1989. IPND. Departamento de Documentação e Divulgação, **Ministério da Economia**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/25> - Acesso em 19 nov. 2022

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. República Federativa. Alcance e Funcionamento Operacional do PROJETO BRA-86-002 - PNUD. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002208.pdf> - Acesso em 19/11/22

BRASIL. República Federativa. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **Ministério da Educação e Cultura** / Secretaria de Educação Básica, 2017a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. República Federativa. Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. República Federativa. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. República Federativa. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. República Federativa. Manual de Gestão dos Projetos de Cooperação Técnica Internacional (CTI) no INEP: Contratação de Consultorias. Inep / **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília-DF, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/gestao_e_governanca/manua_l_de_gestao_dos_projetos_de_cooperacao_tecnica_internacional_cti_no_inep.pdf - Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. República Federativa. O desafio do planejamento governamental. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - **Ministério do**

Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília - DF, 2002. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/publicacoes/download.>>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. República Federativa. Portaria Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - nº 250/21. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021a. **Diário Oficial da União.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. República Federativa. Relatório de progresso do PNAGE. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG**, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/arquivos/pnage_relatorio_progresso_1_2013.pdf/view> Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. República Federativa. Relatório Nacional 2001 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, **Ministério da Educação e Cultura.** Brasília – DF, 2002.

BRASIL. República Federativa. Relatório SAEB – Ciclo 1990. Projeto BRA/92/002. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.** 1992. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002115.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. República Federativa. Resumo Técnico. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** - IDEB, 2017b, p. 6-7. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>

BRASIL. República Federativa. Sistema de Avaliação da Educação Básica - Documentos de Referência - Versão 1.0, Ministério da Educação – MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Inep Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. 2018
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf

BRASIL. República Federativa. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Documentos de Referência Versão 1.0. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. BRASÍLIA-DF, 2018
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Globalização e Estado-Nação.** FGV EESP - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, Brazil, 2008.

BUENFIL BURGOS, Rosa N. *et al.* **Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica:** implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Clacso, 2019.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Ebook [s. p.], 2018.

CAEd. Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da **Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CASTRO, Rodrigo B. Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública. In: **Anais do XXX Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração** - Anpad, Salvador. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Disponível em: <http://arquivo.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=149&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_trabalho=5281>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CHAGAS, Rosiane. A “Modernização” Inacabada nos Governos Estaduais: Entraves na Experiência do Programa Nacional de Apoio a Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) nos Estados de Alagoas (Al), Rio Grande do Norte (Rn) e Sergipe. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/4698>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CLARKE, Matthew. **Education and the Fantasies of Neoliberalism: Policy, Politics and Psychoanalysis**. Routledge, 2022.

COELHO, Maria Inês de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, p. 229-258, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQth3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 out. 2022.

CONVERGENTES ou divergentes? **Revista Educação**. RFM Editores. 2011. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/convergentes-ou-divergentes/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COORDENADORA geral do CAEd é homenageada com medalha Heraldo Marelím Vianna de Mérito em Avaliação Educacional. **Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/2018/12/06/coordenadora-geral-do-caed-e-a-primeira-homenageada-com-recem-criada-medalha-conave-heraldo-marelím-vianna-de-merito-em-avaliacao-educacional/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. Introduction. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Ed.). **Laclau: A critical reader**. Routledge, 2004. P. 1-13

CRONBACH, Lee.J. **Course improvement through evaluation**. Teachers College Reconf, Columbia University. 1963

CUNHA, Kátia S. **A formação continuada Stricto Sensu: sentidos constuídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais** [Ebook]. Novas Edições Acadêmicas, 2016a.

CUNHA, Kátia S. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 265-293, 2016b. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10462>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CUNHA, Kátia S.; DA SILVA, Janini de P. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1236-1257, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457005.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DA SILVA VOSS, Dulce M. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1542>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DA SILVA, Luis. G. T. Ernesto Laclau (1935-2014): A Trajetória de um Legado às Ciências Sociais. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 194–211, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/87>>. Acesso em: 16 out. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista IHU Online**, v. 25, 2019. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>>. Acesso em: 16 out. 2022.

DE ALMEIDA, Lucinalva A. A. *et al.* Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Debates em Educação**, v. 12, p. 431-451, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9936>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DE CLEEN, Benjamin *et al.* Moving discourse theory forward: A five-track proposal for future research. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n. 1, p. 22-46, 2021. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlp.20076.dec>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DE CLEEN, Benjamin; GLYNOS, Jason; MONDON, Aurelien. Critical research on populism: Nine rules of engagement. **Organization**, v. 25, n. 5, p. 649-661, 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508418768053>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DE CLEEN, Benjamin; STAVRAKAKIS, Yannis. Distinctions and articulations: A discourse theoretical framework for the study of populism and nationalism. **Javnost-The Public**, v. 24, n. 4, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13183222.2017.1330083>>. Acesso em: 15 set. 2022.

DE LIRA GONÇALVES, Crislainy; DE ALMEIDA, Lucinalva A. A.; LEITE, Carlinda. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos: uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19 • n. 54 • Jul./Set. 2018. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/115991/2/291263.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

DE MOURA SILVA, Divane O.; DE SOUZA SANTIAGO, Marcela; CUNHA, Kátia S. Tendências Epistemológicas em Estudos da Universidade Federal de Pernambuco sobre Políticas de Avaliação Educacional. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 921-941, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6062>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 1, n. 1, jul. 1996, p. 15-24. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/1516>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-curriculum**. v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617/12468>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>>. Acesso em: 25 jun. 2022

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019

DIAS, Rosanne E. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10988>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DO ESTADO, Câmara da Reforma *et al.* **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

EDUCAÇÃO é a base. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>>. Acesso em: 20 out. 2021.

EQUIPES do INDG e Secretaria de educação acompanham desenvolvimento do Programa. **Secretaria de Educação e Cultura**. Governo do Estado de Pernambuco. Administrador, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=48>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

EXECUÇÃO do PNAGE tem início. Gov.br. **Ministério da Economia**. 2006. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/planejamento/execucao-do-pnage-tem-inicio>>. Acesso em: 11 out. 2022.

FAIXA de Divulgação d Valorização pelos Resultados do IDEPE/IDEB. **Blog da Escola Tomé Francisco da Silva**, 2014. Disponível em: <<https://etfslagoa.blogspot.com/2014/09/faixa-de-divulgacao-e-valorizacao-pelos.html>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FOSSATTI, Emanuele C.; MOZZATO, Anelise R.; MORETTO, Cleide F. O uso da revisão integrativa na administração: um método possível? **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR-RECC**, v. 6, n. 1, p. 55-72, 2019. Disponível em: <<http://recc.cra-pr.org.br/index.php/recc/article/view/169>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FRANCO, Maria. A. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária** – Universidade Católica de São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno10.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FREITAS, Luiz C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtrhtDP6qMmKDH/?lang=pt>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GARCIA, Rosineide P. M. O lugar e o sentido da avaliação nas políticas públicas. In: **Avaliação de Políticas Públicas: concepções, modelos e casos**, (Orgs). GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. p. 21-37; Cruz das Almas, BA, UFRB, 2020. 230 p.; il.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**, v. 2, p. 93-108, 2018.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GLYNOS, Jason *et al.* Logics, discourse theory and methods: Advances, challenges and ways forward. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlp.20048.gly>>. Acesso em: 10 out. 2022.

GLYNOS, Jason. Critical fantasy studies. **Journal of language and politics**, v. 20, n. 1, p. 95-111, 2021. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlp.20052.gly>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GLYNOS, Jason. Fantasy and identity in critical political theory. **Filozofski vestnik**, v. 32, n. 2, 2011b. Disponível em: <<https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3233>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GLYNOS, Jason. Lacan at Work. In: CEDERSTRÖM, Carl; HOEDEMAEKERS, Casper. **Lacan and organization**. London: MayFlyBooks, p. 13-58, 2010.

GLYNOS, Jason. On the ideological and political significance of fantasy in the organization of work. **Psychoanalysis, Culture & Society**, v. 16, n. 4, p. 373-393, 2011a. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1057/pcs.2010.34>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; DE OLIVEIRA, Gustavo G. S. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. **Serie-Estudos**, v. 24, n. 52, p. 145-170, 2019. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1378>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; DE OLIVEIRA, Gustavo G. S. Discourse Theory, Psychoanalysis, and Logics of Critical Explanation. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 6, n. 1, p. 01-23, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/download/124/105>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. Londres: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. The retroductive cycle: The research process in poststructuralist discourse analysis. *In: Discourse, Culture and Organization*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. p. 105-125.

GLYNOS, Jason; VOUTYRAS, Savvas. Valuation practices and the cooptation charge: Quantification and monetization as political logics. **Contemporary Political Theory**, v. 21, n. 4, p. 588-610, 2022. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1057/s41296-021-00513-w>>. Acesso em: 29 out. 2022.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 7, n. 18, ago. 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GOMES, Alfredo. M. Políticas públicas; discurso e educação. *In: Políticas públicas e gestão da educação*. GOMES, A. M. (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 19-33.

GOVERNO de Pernambuco anuncia escolas e municípios com maiores notas no Idepe 2019. **Folha de Pernambuco**, 2020. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/governo-de-pernambuco-anuncia-escolas-e-municipios-com-maiores-notas/155760/>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GRAEFF, Caroline B.; NASCIMENTO, Kamila; DE SOUZA MARQUES, Marcelo. A crítica pós-fundacionalista: um debate em construção. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 7, n. 11, p. 559-577, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/17061>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GRIGGS, Steven; HOWARTH, David. **The Politics of Airport Expansion in the United Kingdom: Hegemony, Policy and the Rhetoric of 'Sustainable Aviation'**. 2013.

HOEDEMAEKERS, Casper. **Lacan and organization: An introduction**. *In: CEDERSTRÖM, Carl; HOEDEMAEKERS, Casper*. p. 1-12, 2010.

HOFFMANN, Christian. A fascinação coletiva generalizada pelo ultra-liberalismo. *In: HOFFMANN, Christian; BIRMAN, Joel. Psicanálise e política: uma nova leitura do populismo*. São Paulo: Instituto Langage / Université Paris Diderot, p. 11-20, 2018.

HORTA NETO, João. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-14, 25 abr. 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

HOWARTH, David. **Discourse**. Concepts in the social science. Open University Press. Buckingham – Philadelphia, 2000.

HOWARTH, David. **Ernesto Laclau: post-Marxism, populism and critique**. Routledge, 2015.

HOWARTH, David. Hegemony, Political Subjectivity and Radical Democracy. *In* CRITCHLEY, Simon e MARCHART, Oliver. **Laclau: a critical reader**. London: Routledge. P. 256–276, 2004.

HOWARTH, David. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. **Critical policy studies**, v. 3, no. 3-4, p. 309-335, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19460171003619725>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HOWARTH, David; GLYNOS, Jason; GRIGGS, Steven. Discourse, explanation and critique. **Critical Policy Studies**, v. 10, n. 1, p. 99-104, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19460171.2015.1131618>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HOWARTH, David; GRIGGS, Steven. Poststructuralist Policy Analysis. *In*: **The argumentative turn revisited**. Duke University Press, p. 305-342, 2012.

IDEB: porque é importante e como é possível superar a meta. **Portabilis**, 2018. Disponível em: <<https://blog.portabilis.com.br/ideb-porque-e-importante-e-como-e-possivel-superar-a-meta/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INEP discute contribuições do Pisa durante reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional. **Portal gov.br**. INEP, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/inep-discute-contribuicoes-do-pisa-durante-reuniao-da-associacao-brasileira-de-avaliacao-educacional>>. Acesso em: 25 set. 2021.

INEP, MEC e OCDE analisam novo formato do Saeb. **Portal gov.br**. INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-mec-e-ocde-analisam-novo-formato-do-saeb>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

JACOMINI, Márcia A.; SILVA, Antonia A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 5, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64425>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de. Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

JUNIOR, Valdomiro P. T. A linguagem como ponto de partida: os caminhos da filosofia após a virada linguística. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, v. 17, n. 2, p. 291-302, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/48870>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KEYNESIANISMO: o que é, resumo e características! **Stoodi Ensino e Treinamento a distância S.A.**, 2020. Disponível em: <<https://www.stoodi.com.br/blog/geografia/keynesianismo/#:~:text=O%20que%20%>>

C3%A9%20keynesianismo%3F,%C3%A0%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20pa%C3%ADs.>. Acesso em: 26 dez. 2022.

KUNZ, Sidelmar A D. S.; ARAUJO, Gilvan C. C. D. A. CASTIONI, Remi. Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 17-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/39673>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 222, 2011.

LACLAU, Ernesto. Glimpsing the future. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. **Laclau: a critical reader**. Routledge, p. 279-328, 2004.

LACLAU, Ernesto. Politics and the limits of modernity. In: DOCHERTY, Thomas. **Postmodernism: a reader**, Harvester: Wheathsheaf, p. 329-343, 1999.

LACLAU, Ernesto. The impossibility of society. In: ANGERMULLER, Johannes; WODAK, Ruth; MAINGUENEAU, Dominique. **The Discourse Studies Reader**: Main currents in theory and analysis, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, p. 122-126, 2014.

LACLAU, Ernesto. Identity and hegemony: The role of universality in the constitution of political logics. In: BUTLER, Judith.; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. **Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left**. Verso, p. 44-89, 2000.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time**. Verso Trade, 1990.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios: Brasília, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso. 1985

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Post-Marxism without apologies. **New left review**, v. 166, n. 11-12, p. 79-106, 1987. Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/98/Laclau_Ernesto_Mouffe_Chantal_1987_Post-Marxism_without_Apologies.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LAPPING, Claudia. **Psychoanalysis in social research**: Shifting theories and reframing concepts. Routledge, Ebook [s. p.], 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019.

LEMANN. Portal Fundação. **Quem somos**. São Paulo – SP, 2022. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LOPES, Alice C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-19, 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LOPES, Alice C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LOPES, Alice C. Por que somos tão disciplinares? **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 201-233, 2008. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7289>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LOPES, Alice C.; LÓPEZ, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, p. 89-110, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LOPES, Alice C. Teoria Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. Cadernos n. 39, 2013, 7-23. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, Brasília - DF, 2015.

MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. Program evaluation: an historical overview. In: MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, p. 3-22, 1983.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa** (Brasil), Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104. 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, 2018a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 34, n. 72, p. 303-319, dec. 2018b. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 12 jun. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais contemporâneas e algumas consequências para o trabalho docente. In: M. F. CÔSSIO, **Políticas públicas de educação**. (p. 65-80.). Pelotas: Ufpel. 2016.

MARCHART, Oliver. Apresentação. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo P. (Orgs). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdPUCRS, RS, Ebook [s. p.], 2018.

MARCHART, Oliver. Politics and the Ontological Difference. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Ed.). **Laclau: A critical reader**. Routledge, p. 54-72, 2004.

MARINI, Eduardo. Entrevista Secretário de Educação PE: **Revista Educação** - online. RFM Editores, 2020. Disponível em:

<<https://revistaeducacao.com.br/2020/01/12/educacao-pernambuco-sec/>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MARINO, Alessandra. Seplan e Secad promovem encontro do PNAGE. Governo do Estado de Tocantins. **Secretaria de Comunicação**. Tocantins, 2008. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/noticias/seplan-e-secad-promovem-encontro-do-pnage/14s97lg84hyv>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARIZ, João P. M. RN tem o pior Ensino Médio do Brasil. O Estado abandonou a Educação Pública. **Blog do Gilberto Dias**. 2022. Disponível em:

<<http://www.gilbertodias.com.br/2022/09/rn-tem-o-pior-ensino-medio-do-brasil-o.html>>. Acesso em: 24 out. 2022.

MARTINS, Joice D. C.; RIBEIRO, Jorge L.L. D. S. A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, p. 509-530, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/aval/a/BMTHvTWv5DJYpfQDvV3k9mG/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 22 ago. 2022.

MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação** - UNIDIME, 2022. Disponível em:

<<https://undime.org.br/noticia/16-09-2022-12-15-mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MEC. Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - **Censo da Educação Básica - 2020**. Brasília-DF Inep/MEC 2021. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_pernambuco_censo_da_educacao_basica_2020.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

MEC. Resumo Técnico Resultados do Índice de Desenvolvimento **Censo da Educação Básica – Versão Preliminar** - Brasília-DF Inep/MEC, 2020. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019-versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

MELO, Danila V. “**Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus**” – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais. 2015. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 135-167, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCYXq96w9J/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 nov. 2021>. Acesso em: 28 out. 2022.

MERITT. **Plataforma Meritt**, 2022. Disponível em: <<https://meritt.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MODERNIZAÇÃO da Gestão. Secretaria de Educação e Cultura. Governo do Estado de Pernambuco. **Assessoria de Comunicação**, 2022. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portaI/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MORETTI, Bruno; DE MELO, Elton B. B.; DOS SANTOS, Eugênio A. V. Razão neoliberal e o desafio da afirmação dos direitos sociais no Brasil. **A constituição golpeada: 1988-2018** / José Celso Cardoso Jr. (organizador). – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <<https://mitsp.org/2020/wp-content/uploads/2020/02/mouffe-democracia-cidadania-e-a-questao-do-pluralismo.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, p. 11-23, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Autonomia Literária, 2020.

MOURA, Ana L. N. de. **A influência da resistência dos clientes no sucesso no trabalho do consultor interno em órgãos públicos: analisando a experiência do PROGESTÃO**, 229s. Dissertação (Mestrado). Curso de Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

NANNI, Giovanni e SANTOS FILHO, José C. dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

NASCIMENTO, Kamila. **Ernesto Laclau para iniciantes**. Ebook. Fortaleza: Kamila Nascimento, 2020.

NASCIMENTO, Kysy. T. F. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

NASCIMENTO, Thamyras. F. C. L. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019.

NAZARETH, Henrique D. G de. Escolas charter, contratos de gestão e avaliação externa: o IDEB como cláusula contratual. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15211.209209224521.0424. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15211>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NEWMAN, Saul. A servidão voluntária revisitada: a política radical e o problema da auto-dominação. **Verve - Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14543>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOMINÉ, Bernard. O encontro de Lacan com o nó borromeano. **Revista de Psicanálise Stylus**, n. 39, p. 13-59, 2020. Disponível em: <<http://stylus.emnuvens.com.br/cs/article/view/496>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, Gustavo G. Exame de qualificação da mestranda Divane Oliveira de Moura Silva. Orientação: Kátia Silva Cunha. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2022.

OLIVEIRA, Gustavo G. S.; OLIVEIRA, Anna L. Malditos os que têm Fome e Sede de Justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1155, p. 1-25, 2022. Disponível em: <<https://www.publicacoes.ufes.br/argumentum/article/download/36261/23905>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, Gustavo G. S.; OLIVEIRA, Anna L.; MESQUITA, Rui G. D. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

OLIVER, Marchart. **El pensamiento político postfundacional**. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

PACKER, Abel L. et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da informação**, v. 27, n. 2, p. nd-nd, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PANIZZA, Francisco. Populism and Identification. *In: The Oxford Handbook of Populism*, Published in the United States of America by Oxford University Press 198 Madison Avenue, New York, NY 10016, United States of America. Ebook [s. p.], 2017.

PANIZZA, Francisco. Prólogo. In: MENDONÇA, Daniel; LINHARES, Bianca. **Teoria do discurso de Laclau e Mouffe**: implicações teóricas e analíticas. p. 7-21. São Paulo: Intermeios, 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Decreto Nº 21.287, de 05 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre a Comissão Diretora de Reforma do Estado, e dá outras providências. Recife, PE: **Diário Oficial de Pernambuco**, 1999. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=21287&complemento=0&ano=1999&tipo=&url=>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Decreto Nº 29.289, de 07 de junho de 2006. **Diário Oficial de Pernambuco**. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=29289&complemento=0&ano=2006&tipo=&url=>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Material didático do Curso de Aperfeiçoamento**. Módulo 12. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento. Políticas de responsabilização educacional. Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012. Disponível em: <<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandboxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5978>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Modernização de Gestão**. Secretaria de Educação e Esportes. Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Gestor Escolar SAEPE** – 2021. Secretaria de Educação e Esportes. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora. CAEd. V. 2, 2021b. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/SAEPE_2021/PE2021RG.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Professor – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. SAEPE – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1., 2019a, Juiz de Fora – Anual. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/SAEPE_2019/PE%20SAEPE%202019%20RP%20LP%20WEB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Professor – Matemática**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. SAEPE – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1., 2019b, Juiz de Fora

– Anual. Disponível em:

<https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colacoes/SAEPE_2019/PE%20SAEPE%202019%20RP%20MT%20WEB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Sistema – Rede estadual e redes municipais**. Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora. CAEd. V. 3, 2019c. Disponível em:

<https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colacoes/SAEPE_2019/PE%20SAEPE%202019%20RS%20WEB.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2021a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Estrutura Administrativa e Reforma do Estado**. Tribunal de Contas do Estado - TCE, 2003. Disponível em:

<<https://www.tce.pe.gov.br/internet/docs/relatoriocontasgoverno/359/03estrutadmerefdcest2003.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PERRYMAN, Jane *et al.* Life in the pressure cooker—School league tables and English and mathematics teachers' responses to accountability in a results-driven era. **British Journal of Educational Studies**, v. 59, n. 2, p. 179-195, 2011.

Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2011.578568>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. *In*: DE MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 151-62, Ebook [s. p.], 2018.

PNAGE. Governo do Estado. **Portal do SEPLAG**. Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco, 2006. Disponível em:

<<http://www.portais.pe.gov.br/web/seplag/programas/pnage>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PNAGE. **Manual de Execução do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal**. Elaborado por: Marília Santos (Consultora), Evandro e Andréia (DNP/MP) Coordenado por: Claudete Camarano (Especialista MultiSetorial BID). Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2007.

PNAGE. **Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal**. Portal gov.br. Ministério da Economia, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt->

br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/apresentacao>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PNE em movimento. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília - DF, 2022. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/#instancia-permanente>>. Acesso em: 25 nov. 2022

POLÍTICA de Responsabilização Educacional. **Portal SIEPE** – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Governo do Estado de Pernambuco, 2022. Disponível em: <<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PROGRAMA irá revolucionar a Administração Pública. **Informativo do Conselho Nacional de Secretários de Administração Brasília** – DF, Ano I, nº 04. outubro de 2002. Disponível em: <<https://www.consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/000014811.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

QEDU. Portal IEDE - **Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional**, 2022a. Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/qedu/#:~:text=O%20QEDu%20%C3%A9%20um%20portal,munic%C3%ADpios%20e%20tamb%C3%A9m%20por%20escola.>>. Acesso em: 11 out. 2022a.

QEDU. QEDu Países. Use dados: Transforme a Educação. **Portal IEDE** - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2022c. Disponível em: <<https://paises.qedu.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2022

QEDU. Use dados: Transforme a Educação. **Portal IEDE** - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2022b. Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/explore.>>. Acesso em: 11 out. 2022.

RESULTADO. **Portal do CAEd** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <<https://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RONDEROS, Sebastián; ZICMAN DE BARROS, Thomas. Populismo e antipopulismo na política brasileira: Massas, Lógicas Políticas e Significantes em Disputa. **Aurora**, v. 12, n. 36, p. 31-48, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/45848>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.

SAIBA o que foi e como funcionou o plano de desenvolvimento da educação. **Portal Todos pela Educação**, 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do**

discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: PUC-RS, Ebook [s. p.], 2018.

SALTER, Leon. Populism as a fantasmatic rupture in the post-political order: integrating Laclau with Glynos and Stavrakakis. **Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online**, v. 11, n. 2, p. 116-132, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1177083X.2015.1132749>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SALTER, Leon. The Paradox of Neoliberal Education Bureaucracy and Hysterical Resistance: The Case of New Zealand Schooling. **New Formations**, v. 100, n. 100-101, p. 179-197, 2020. Disponível em: <<https://www.ingentaconnect.com/content/lwish/nf/2020/00000100/f0020100/art00012>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, Maria L. S. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos.** 2016. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2016.

SANTOS, Natália. Fred Amancio entrega Currículo de Pernambuco do Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação. **Assessoria de Comunicação.** Secretaria de Educação e Esportes – Governo do Estado de Pernambuco. 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5887>>. Acesso em: 18 set. 2022.

SCHOLTE, Jan A. **Globalization: a critical introduction.** London: Palgrave, 2000.

SCRIVEN, Michael. **The logic of evaluation:** department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University. Windsor: OSSA, 2007.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation.** Social Science Education Consortium. Publication 110, Purdue University, Lafayette, Indiana, 1967.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECCHI, Leonardo. Prefácio. *In: Análise de políticas públicas: diagnósticos de problemas*, 2016.

SECRETARIA de Educação divulga resultados do IDEPE e anuncia destaques da Educação em 2017. Secretaria de Educação e Cultura. Governo do Estado de Pernambuco. **Assessoria de Comunicação**, 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4403>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SEPULVEDA, José A. M. O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. **História da Educação**, v. 17, p. 195-211, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/tcjxHR7qVfDQNp8ftT6Q9q/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz F. de; MICHEL, Renalt. Por que novo-desenvolvimentismo? **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 27, p. 507-524, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rep/a/BN4xMxTZCC7VzsRmzgjHXRQ/?lang=pt>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SILVA, Analice. M. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco**: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017.

SILVA, Assis. L. D.; GOMES, Alfredo. M. Avaliação educacional: concepções e embases teóricas. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350–384, 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5048>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Fernando S. *et al.* Eficiência, eficácia e efetividade na administração pública: uma análise bibliométrica sobre as publicações em periódicos científicos. *In: Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público*. 2018. p. 799-819. Disponível em: <<http://cidesp.com.br/index.php/lcidesp/2cidesp/paper/viewFile/431/201>>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, Ítalo A. de O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011). 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Katharine N. P.; SILVA, Jamerson A. de A. da. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, p. 237-247, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/tMkN5LpsqPydzcF7CLf9PXN/?format=html>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SILVA, Maurílio M. D.; JÓFILI, Zélia M. S. O que dizem os atores estratégicos sobre a relação entre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco e a qualidade educacional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/vmTDFZ8GxnFpWf3cVxYyYww/>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOUSA, Jorge L. U. de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 323-34, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334/14759>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. Pós-estruturalismo e Teoria*

do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, Ebook [s. p.], 2018.

SOUZA, Thaís R. de. **A revitalização e a reestruturação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE) no contexto da reforma do Estado: 1995 a 2002.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

STAKE, Robert E. **The countenance of educational evaluation.** Teachers College, 1967.

STAVRAKAKIS, Yannis. Laclau with Lacan: comments on the relation between discourse theory and Lacanian psychoanalysis. In: ŽIŽEK, Slavoj (ed.), **Jacques Lacan: Critical Evaluations in Cultural Theory.** Routledge. Vol. III: Society, Politics, Ideology. London: Routledge, p. 314—337, 2003.

STAVRAKAKIS, Yannis. Symbolic authority, fantasmatic enjoyment and the spirits of capitalism: Genealogies of mutual engagement. In: CEDERSTRÖM, Carl; HOEDEMAEKERS, Casper. **Lacan and organization.** London: MayFlyBooks, p. 59-100, 2010.

STOCKER, Barry. **Routledge philosophy guidebook to Derrida on deconstruction.** Routledge, 2006.

STUFFLEBEAM, Daniel. **Educational evaluation and decision-making.** Itasca: Peacock, 1971.

SZKUDLAREK, Tomasz. Identity and normativity: Politics and education. In: SZKUDLAREK, Tomasz (Ed.). **Education and the political: New theoretical articulations,** Sense Publishers, p. 61-74, 2013.

TEDESCHI, Sirley L.; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa** (Brasil), Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa** (Brasil), Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 53-68, 2012. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

TELLO, César. G; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TEORIA de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos. Gov.br. **Ministério da Educação e Cultura**, 2011. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TRANSPARÊNCIA. Portal Todos pela Educação. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TREVISAN, Rita. 5 pontos sobre o uso das notas do Ideb. **Nova Escola Gestão**, 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/457/5-pontos-sobre-o-uso-das-notas-do-ideb>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TYLER, Ralph W. General statement on evaluation. **Jowmlof Edumrionai Research**, 1942

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Programa de Pós-graduação em Educação. **Sobre o Programa**. Pernambuco, 2021a. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgedu>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. **Sobre o Programa**. Pernambuco, 2021b. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgeduc>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VEJA o que disse o ministro Fernando Haddad no lançamento do PDE. **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/8063-veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde>>. Acesso em: 10 out. 2022.

VELASCO, Alejandra M. **O uso dos resultados das avaliações de aprendizagem no planejamento de políticas educacionais no Brasil**: relatório nacional. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379597_por>. Acesso em: 15 out. 2022.

VINCI, Christian F. R. G. O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um possível itinerário. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. v. 27, p. 42-58, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4877>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1247-1269, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PC6HmxQWbHFQLgKPrYF5XD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ZICMAN DE BARROS, Thomás. The polysemy of an empty signifier: the various uses of Ernesto Laclau's puzzling concept. **Journal of Political Ideologies**, p. 1-19, 2023. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569317.2023.2196513?journalCode=cjpi20>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ZICMAN DE BARROS, Thomás. Identidade, gozo e as potencialidades democráticas do populismo. *In*: HOFFMANN, Christian; BIRMAN, Joel. **Psicanálise e política: uma nova leitura do populismo**. São Paulo: Instituto Langage / Université Paris Diderot, p. 77–114, 2018.

ZIZEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem**: O sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

APÊNDICE A

Apontaremos nossos achados na biblioteca digital Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁵⁷, onde mapeamos trabalhos científicos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, uma vez que este portal eletrônico é de livre acesso e tem se apresentado como uma “solução eficiente, flexível e ampla para a publicação científica eletrônica” (PACKER; *et al.*, 1998 p. 121), dando visibilidade e acesso universal à produção científica.

Deste modo, com base nesses autores (*ibidem*), explicitamos as etapas metodológicas de nossa pesquisa: 1ª - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª - Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3ª - Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª - Categorização dos estudos selecionados; 5ª - Análise e interpretação dos resultados; e 6ª - Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

1ª Etapa: Iniciamos nossa revisão integrativa com o seguinte questionamento: quais disputas discursivas emergem em trabalhos científicos que tratam a avaliação educacional em Pernambuco? Para resposta à indagação, buscamos a literatura indexada na biblioteca digital SciELO. A escolha deste portal se deu por compor uma base de dados bastante abrangente, reunindo vários periódicos científicos e diversas publicações acadêmicas.

2ª Etapa: Selecionamos como critério de inclusão os descritores: Avaliação – Educação – Pernambuco. Os filtros aplicados foram: Coleções: Brasil; Áreas Temáticas: Ciências Humanas. Não fizemos recorte temporal porque a revisão integrativa se caracteriza pela observação aos conceitos ao longo do tempo.

Os critérios de exclusão foram: artigos repetidos e artigos de revistas na área de saúde. Apesar da área temática escolhida não incluir Ciências da Natureza, dos treze trabalhos previamente captados, nove pertenciam a essa área. Por esse motivo, foram excluídos manualmente, restando apenas quatro artigos.

3ª Etapa: Relacionamos os trabalhos selecionados no Quadro 3.

⁵⁷ Esta biblioteca digital com periódicos científicos surgiu por iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). Conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pode ser acessada por: <https://scielo.org/pt>

Quadro 3 - Publicações selecionadas em ordem temporal decrescente

Nº	TÍTULO	AUTORIA/ANO	REVISTA
01	O que dizem os atores estratégicos sobre a relação entre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco e a qualidade educacional?	Maurílio Mendes da Silva; Zélia Maria Soares Jófili (2021)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
02	A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional	Joice da Costa, Martins; Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro (2018)	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
03	Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco	Katharine Ninive Pinto Silva; Jamerson Antonio de Almeida da Silva (2017)	Educar em Revista
04	Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração	Rosivânia da Silva Andrade; Kilma da Silva Lima Viana (2017)	Ciência & Educação (Bauru)

Fonte: A autora (2023)

4ª Etapa: A composição dos descritores apontou que a articulação dos termos não é antiga nas pesquisas, pois não identificamos trabalhos anteriores a 2017. Os artigos selecionados são textos publicados em periódicos de alta qualificação⁵⁸, sendo: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Qualis A1; Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – Qualis A1; Educar em Revista – Qualis A1; Ciência & Educação (Bauru) – Qualis A2. Categorizamos os trabalhos em: pesquisas de campo e pesquisas documentais, conforme Quadro 4, o qual também apresenta as palavras-chave dos artigos e a metodologia empregada na interpretação dos dados produzidos.

⁵⁸ Consulta da Prévia do Qualis CAPES periódico quadriênio 2017-2020 (provisório) em <https://cen.unb.br/posgrad/documentos/item/358-previa-do-qualis-capes-periodico-quadrinio-2017-2020-provisorio>.

Quadro 4 - Identificação das palavras-chave e metodologias, com a categorização das pesquisas

Nº	PALAVRAS-CHAVE	METODOLOGIA EMPREGADA	PESQUISAS DE CAMPO	PESQUISAS DOCUMENTAIS
1	Política de avaliação educacional. Análise do discurso. Qualidade educacional.	Análise do discurso	X	
2	Avaliação institucional. Servidores técnico-administrativos em educação. TAE. Universidades federais. SINAES.	Análise do Conteúdo		X
3	Trabalho docente. Ensino médio. Educação integrada.	Análise de conteúdo a partir da hermenêutica-dialética	X	
4	Ensino de química. Ensino médio. Experimentação. Avaliação da aprendizagem.	Ciclo da Experiência Kellyana	X	

Fonte: A autora (2023)

Observamos que as pesquisas relacionadas à educação básica foram elaboradas com trabalho de campo, enquanto que a pesquisa referente à educação superior tratou da análise de documentos oficiais. Todas explicitaram abordagens qualitativas, sendo que, duas privilegiaram a análise do conteúdo e duas outras focaram em análises discursivas.

5ª Etapa: Para nortear nossa análise, utilizaremos as palavras-chave reorganizando-as por aproximação conceitual mais ampla, como sintetizado no Quadro 5.

Quadro 5 - Palavras-chave sintetizadas para nortear a revisão integrativa

Palavras-chave reorganizadas	Conceito primário
Análise do discurso. Experimentação (através das falas dos sujeitos no campo).	Discurso
Avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional. Política de avaliação educacional.	Avaliação
Ensino de química. Ensino médio.	Ensino

Ensino médio.	
Educação integrada.	Educação
Qualidade educacional	Qualidade

Fonte: A autora (2023)

6ª Etapa: Percebemos que a integração dos trabalhos revelou diversas disputas discursivas, as quais podemos desmembrar dos conceitos primários, conforme o Quadro 6. Podendo ser compreendidas como categorias, elas têm potencial para apoiar nossa discussão no decorrer desta pesquisa e compor dimensões analíticas como veremos mais adiante.

Quadro 6 - Conceitos e disputas discursivas com base na revisão integrativa

Conceito primário	Disputas discursivas identificadas
Discurso	neoliberalismo gerencialismo globalismo
Avaliação	performatividade responsabilidade competitividade
Ensino	proposta curricular
Educação	função da Escola
Qualidade	qualidade do ensino

Fonte: A autora (2023)

...

APÊNDICE B

Em nosso percurso, percebemos a necessidade de clareza quanto às questões epistemológicas, visto que, conforme afirmam Kunz, Araujo e Castioni (2017), consideramos que “a condução de uma pesquisa exige que o pesquisador se baseie em contribuições teóricas”, sendo imprescindível a “consciência do debate epistemológico para que possa proceder suas escolhas teórico-metodológicas.” (*ibidem*, p. 41).

Por isso, realizamos uma metapesquisa ⁵⁹ na qual foram analisadas dissertações em Educação, produzidas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), relacionadas à avaliação educacional desenvolvida no PMGP-ME/PE, a fim de compreendermos as principais tendências epistemológicas apresentadas. A base teórico-metodológica, adotada para esta metapesquisa, foi o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – (EEPE), desenvolvido por Tello (2012). Apresentaremos os resultados a seguir

Assim, iniciamos nossa investigação partindo de uma metapesquisa, a qual não deve ser confundida com revisão de literatura, estado da arte ou estado do conhecimento, porque possui características outras. A metapesquisa busca especialmente analisar os fundamentos teóricos das pesquisas e o seu significado no desenvolvimento teórico do campo do qual estas fazem parte. Ela pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas e identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa (MAINARDES, 2018b), ou seja, trata-se de uma pesquisa sobre pesquisas que permite visualizarmos até onde chegamos e novos caminhos para avanços na área.

Para o intento, utilizamos a categoria “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional” - EEPE, desenvolvida por Tello (2012), que se apresenta como um enfoque analítico sobre produção teórica e como uma categoria interessante para a realização de metapesquisas. Segundo Mainardes (2018b, p. 304), “trata-se de uma categoria bem fundamentada e que se mostrou adequada para a análise de textos de Política Educacional”. Seu desenvolvimento é atribuído a Tello (2012) e abrange três

⁵⁹ Um artigo com os resultados parciais desta metapesquisa foi aceito e publicado na Revista Interfaces da Educação (DE MOURA SILVA; DE SOUZA SANTIAGO; CUNHA. 2021).

dimensões: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico.

A primeira dimensão – perspectiva epistemológica - consiste na perspectiva teórica adotada pelo pesquisador, ou seja, sua cosmovisão. Exemplos de perspectivas epistemológicas são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, neomarxismo, estudos descoloniais, positivismo e pluralismo. Como já declaramos, em oposição ao credo positivista, compreendemos que não há neutralidade de pensamento ou existência de um observador imparcial. Entretanto, as perspectivas epistemológicas do pesquisador e suas premissas, não podem oferecer respostas antecipadas à pesquisa, pois isso impediria o surgimento de novas teorias.

A segunda dimensão – posicionamento epistemológico – concentra-se na posição política do pesquisador, que tem base na dimensão ontológica. Declarar o posicionamento epistemológico contribui para a construção de um trabalho consistente, pois a posição política revela a perspectiva epistemológica, a visão de mundo. É a teoria substantiva, a qual pode ser: crítica, crítico-radical, crítico-analítico, empirista, neoliberal, jurídico-institucional reprodutivista, neoinstitucionalista, etc.

Quanto à última dimensão – enfoque epistemometodológico – é a construção metodológica do estudo, baseada nas duas primeiras, ou seja, relaciona-se “ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões” (MAINARDES, 2018a, p. 6), ao que o autor denomina de “vigilância epistemológica” da pesquisa, resgatando o conceito criado por Bachelard (1996) e retomado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999). Porém esse cuidado requer um toque de flexibilidade sem entrar no ecletismo, pois tudo tem sua limitação e o objeto a ser pesquisado pode requerer outro tratamento, outro olhar.

A proposta metodológica para a metapesquisa em Política Educacional formulada no âmbito do EEPE é apresentada por Mainardes (2018b) assumindo uma dimensão reflexiva e teórica-analítica, que pode contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto, ao obedecer aos seguintes passos ou etapas: 1º) Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra - recorte temporal ou temático de análise; 2º) Organização e sistematização da amostra - confecção do registro; e 3º) Leitura sistemática, a qual deverá empregar o esquema analítico desenvolvido a partir dos fundamentos do EEPE (TELLO; MAINARDES, 2015).

Deste modo, realizamos consulta ao Repositório Attena da Universidade Federal de Pernambuco⁶⁰, dentro das produções do Mestrado em Educação – PPGEdu e do Mestrado em Educação Contemporânea – PPGEduC. Entre as 787 dissertações depositadas nos dois Programas - de suas gêneses até o ano de 2020 -, constatamos que 617 dissertações foram produzidas entre 2008, ano de criação do PMGP-ME/PE, e 2020. Os dados estão detalhados na Tabela 1.

Tabela 1 - Produção de dissertações

ANO	PPGEdu		PPGEduC		TOTAL GERAL (DIVERSOS)
	Diversos	Políticas	Diversos	Políticas	
2008	37	2	-	-	37
2009	51	7	-	-	51
2010	46	8	-	-	46
2011	45	3	-	-	45
2012	27	1	-	-	27
2013	56	6	06	2	62
2014	32	4	11	-	43
2015	49	5	14	-	63
2016	44	3	12	2	56
2017	48	4	24	2	72
2018	27	-	20	-	47
2019	29	-	8	-	37
2020	20	1	11	-	31
Totais	511	44	106	6	617
Percentuais	100%	8,6%	100%	5,6%	

Fonte: A autora (2023)

À vista disso, detectamos 44 trabalhos no PPGEdu e 6 trabalhos no PPGEduC em política educacional, que surgem categorizados por “assunto”, ao utilizarmos a classificação disponibilizada no repositório, uma vez que não há a classificação por linhas de pesquisa. Como os trabalhos abordavam diversos aspectos políticos, houve a necessidade de uma nova triagem. Desta vez, acessamos cada trabalho a fim de observarmos as palavras-chave nas dissertações. Assim, chegamos a 5 trabalhos que

⁶⁰ O repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi implementado em 2014, e em 2019, junto ao SiB (Sistema Integrado de Bibliotecas), passou a se chamar Repositório Institucional - ATTENA. Trata-se de um espaço de acesso aberto e organizado com a finalidade de disponibilizar os diversos conteúdos científicos e tecnológicos desenvolvidos na Universidade. Fonte: <https://repositorio.ufpe.br/static/jsp/apresentacao.jsp>

tratam diretamente dos conceitos da avaliação educacional com ênfase no PMGP-ME/PE. Eles estão relacionados no Quadro 7.

Quadro 7 - Dissertações selecionadas com base no recorte proposto

DISSERTAÇÃO (TÍTULO)	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE
1. “QUANDO VAI FALAR DE IDEPE, VOCÊ FALA DE BÔNUS” – AS INFLUÊNCIAS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (IDEPE) NAS ESCOLAS ESTADUAIS (MELO, 2015)	PPGEdu	Avaliação Educacional; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco; Bônus de Desempenho Educacional; Pernambuco.
2. A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADO NO ESTADO DE PERNAMBUCO. (NASCIMENTO, 2015)	PPGEdu	Política Educacional; Avaliação Educacional; Bônus de Desempenho Educacional; Pernambuco.
3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS! (SANTOS, 2016)	PPGEduC	Avaliação Educacional; Responsabilização; Ensino Médio; Pernambuco.
4. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DE PERNAMBUCO: UM ESTUDO EM ESCOLAS COM ÍNDICES ELEVADOS EM AVALIAÇÃO (SILVA, 2017)	PPGEdu	Avaliação educacional; Escolas públicas - Organização e administração; Educação e Estado; Qualidade na educação; UFPE - Pós-graduação.
5. ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS: ENTRE A MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE (NASCIMENTO, 2019)	PPGEdu	Educação integral; Educação – Ensino médio; Avaliação educacional; UFPE - Pós-graduação.

Fonte: A autora (2023)

Nesse levantamento, percebemos que o PPGEdu apresenta 4 dissertações dentro do nosso recorte, enquanto que o PPGEduC, para o mesmo período, disponibiliza apenas uma dissertação. Não podemos ignorar que este último programa tem relativamente poucos anos de existência, sendo os primeiros depósitos datados de 2013. O primeiro programa registra dissertações no portal Attena deste 2001 e, por

consequente, enverga uma estrutura mais ampla, a qual foi obtida ao longo de muitos anos, o que também lhe permite uma oferta anual de vagas para ingressos quantitativamente superior.

A essas ponderações, precisamos somar, ou considerar, que o PPGEdu conta atualmente com um quadro de 65 docentes permanentes⁶¹, distribuídos em 8 linha de estudos, sendo uma delas específica na área de Políticas Educacionais. Já o PPGEduC, possui um quadro de 17 docentes permanentes para duas linhas de pesquisas e nenhuma delas é exclusiva para o estudo de políticas. Esses dados nos ajudam a compreender as diferenças numéricas nas produções em política dos Programas pesquisados.

Contudo, do ponto de vista percentual, fica evidente que os dados entre os Programas podem ser percebidos como bastante equilibrados, pois se concentram entre 9% e 5% de suas produções. O que nos faz acreditar que o PPGEduC tem potencial para iniciar em breve uma linha específica para os estudos em políticas educacionais. Com o mapeamento concluído, realizamos a leitura das dissertações selecionadas. Para sistematizar os achados, utilizamos a Tabela 2, com base em Mainardes (2018a).

Inicialmente, buscamos identificar as perspectivas teóricas adotadas pelos autores. Nesse sentido, detectamos que três dissertações indicam explicitamente suas opções e que duas deixam veladas as suas escolhas. Esse ocultamento torna a investigação mais complexa, porque há a necessidade de compreendermos outros indícios que apontem a teoria empregada. Ao longo dos textos, percebe-se uma pluralidade de autores e alguns elementos ou sinais de posicionamento epistemológico, mas sem explicitar a teoria principal. Apesar da utilização de ideias ou conceitos de mais de um autor, ou de mais de uma teoria, há uma configuração teórica coerente e satisfatória.

Entre as três dissertações que explicitaram suas teorias, duas deixaram claras as suas perspectivas marxistas através do materialismo histórico-dialético, sendo elas, as dissertações de Santos (2016) e Nascimento (2019). A dissertação de Melo (2015) se utilizou da proposta teórico-analítica de Fairclough, a Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO, cuja opção se deu, segundo a autora, “por proporcionar uma análise do discurso textual e contextualizada, bem como o

⁶¹ Dados extraídos do portal da Universidade Federal de Pernambuco em 2021.

pensamento político e social, tudo isso influenciando e buscando a mudança social” (*ibidem*, p. 72). Para fundamentar a argumentação, o texto discorre baseado nos conceitos atinentes ao Estado de Karl Marx e Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Louis Althusser, (*ibidem*, p. 21-24). À vista disso, trata-se também de um trabalho de cunho marxista.

Tabela 2 - Esquema analítico

CATEGORIA	DESCRIÇÃO		QDADE	%
Perspectivas teórica	Marxismo (Análise crítica do discurso)		1	60%
	Marxismo (Materialismo histórico-dialético)		2	
	Teorização combinada		2	40%
Perspectivas Epistemológica	O autor explicita uma perspectiva epistemológica		3	60%
	Há uma seção destinada à apresentação do referencial teórico ou este é apresentado ao longo das análises		3	60%
	Há evidência de uma teorização combinada – Pluralista		2	40%
Posicionamento Epistemológico	Há a explicitação de um posicionamento específico (por exemplo, análise crítica, descritiva, etc.)		4	80%
	O posicionamento epistemológico do autor pode ser classificado	Crítico	2	20%
		crítico-radical	2	20%
Enfoque Epistemológico	Foram explicitados os procedimentos de coleta de dados.		5	100 %
	Houve definição clara dos critérios da amostra.		5	100 %
	Há coerência interna (fio condutor) entre objetivos, referencial teórico, metodologia, análise de dados e conclusões.		5	100 %
	Há coerência entre problema, objetivos, hipóteses (principalmente em teses e dissertações).		5	100 %
	A análise está coerente com a perspectiva teórico-epistemológica (como o autor opera com a teoria ou teorias que assumiu como fundamento para a sua pesquisa).		3	60%
	A configuração textual é coerente. É possível mapear os pontos-chave do texto.		5	100 %

Fonte: A autora (2023) com base em Mainardes (2018a)

Sobre o posicionamento epistemológico, destacamos que três trabalhos, correspondente a 60% do total analisado, explicitaram seus posicionamentos, estando entre crítico e crítico-radical. Consideramos esse fato significativo porque as pesquisas vão além das descrições, e revelam profundidade, com elementos reflexivos sobre a realidade encontrada, trazendo um debate necessário sobre as políticas de avaliação no âmbito educacional.

Quanto ao enfoque epistemológico, percebe-se que a maioria das pesquisas analisadas, sendo 60%, reiterou a sua intenção de explicitar suas convicções políticas no decorrer do texto. Os mesmos trabalhos apresentaram seção específica para descrever a perspectiva adotada. Outras duas pesquisas, correspondente a 40% do total, indicaram uma pluralidade de teorias e autores com distintas posições, mas que dialogam com o objeto de estudo em questão. Portanto, ficaram configuradas por uma teorização combinada.