

O papel de narrativas fantasmáticas na avaliação educacional pernambucana: da 'falta constitutiva' à transformação neoliberal

The role of fantasmatic narratives in the educational evaluation of Pernambuco: from 'constitutive lack' to neoliberal transformation

El papel de las narrativas fantasmagóricas en la evaluación educativa de Pernambuco: de la 'falta constitutiva' a la transformación neoliberal

Divane Oliveira de Moura Silva  

Kátia Silva Cunha  

Resumo

Inserido no campo das políticas educacionais, este artigo objetiva explorar os motivos ideológicos que levam os indivíduos a se envolver com a avaliação educacional pernambucana, tal como se apresenta no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação. Sob a ótica da Teoria do Discurso Pós-estruturalista de Laclau e Mouffe, juntamente com as Lógicas de Explicação Crítica de Glynos e Howarth, o estudo discute como a avaliação educacional pernambucana padronizada utiliza narrativas fantasmáticas, prometendo transformação e plenitude para lidar com a 'falta constitutiva'. A Teoria do Discurso permite-nos explicações críticas sobre a ideologia, para além da luta de classes, apresentando também como o conceito do 'exterior constitutivo' está relacionado à construção da identidade. Ao analisarmos essa política, inferimos que as narrativas fantasmáticas modernizantes instigam uma racionalização e um compromisso com a prática padronizadora neoliberal, contudo se apresentam incapazes de conter a imprevisibilidade no processo de identificação dos sujeitos.

Palavras-chave: Teoria do Discurso Pós-estruturalista; Política Educacional; Avaliação Educacional; Narrativas Fantasmáticas; Ideologia.

Abstract

Within the field of educational policies, this article aims to explore the ideological reasons that lead individuals to engage with educational evaluation in Pernambuco, as it is presented in the Public Management Modernization Program - Goals for Education. From the perspective of Laclau and Mouffe's Post-structuralist Discourse Theory, along with Glynos and Howarth's Critical Explanation Logics, the study discusses how standardized educational evaluation in Pernambuco employs fantasmatic narratives, promising transformation and completeness to address the 'constitutive lack.' Discourse Theory allows for critical insights into ideology beyond class struggles and also highlights how the concept of the 'constitutive exterior' relates to identity construction. When analyzing this policy, we infer that modernizing phantasmic narratives prompt rationalization and commitment to the neoliberal standardizing practice; however, they prove incapable of containing unpredictability in the process of subject identification.

Keywords: Poststructuralist Discourse Theory; Educational Policy; Educational Evaluation; Fantasmatic Narratives; Ideology.

Resumen

Inmerso en el campo de las políticas educativas, este artículo tiene como objetivo explorar las motivaciones ideológicas que llevan a las personas a involucrarse en la evaluación educativa en Pernambuco, tal como se presenta en el Programa de Modernización de la Gestión Pública - Metas para la Educación. Desde la perspectiva de la Teoría del Discurso Postestructuralista de Laclau y Mouffe,

junto con las Lógicas de Explicación Crítica de Glynos y Howarth, el estudio analiza cómo la evaluación educativa estandarizada en Pernambuco emplea narrativas fantasmagóricas, prometiendo transformación y plenitud para abordar la 'falta constitutiva'. La Teoría del Discurso permite insights críticos sobre la ideología más allá de la lucha de clases y también destaca cómo el concepto del 'exterior constitutivo' se relaciona con la construcción de la identidad. Al analizar esta política, inferimos que las narrativas fantasmagóricas modernizadoras fomentan la racionalización y el compromiso con la práctica de estandarización neoliberal, pero demuestran ser incapaces de contener la imprevisibilidad en el proceso de identificación de los sujetos.

Palabras clave: Teoría del Discurso Postestructuralista; Política Educativa; Evaluación Educativa; Narrativas Fantasmagóricas; Ideología.

Introdução

Nos últimos anos, a reflexão sobre avaliação educacional tem ganhado destaque, impulsionada pela interação de diversos fatores, entre eles, o neoliberalismo, o qual se entrelaça ao globalismo e ao gerencialismo (Ball, 2014). Nesse contexto, observamos¹ a promulgação do Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 (Pernambuco, 2006), que estabeleceu o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco, conhecido como PNAGE – PE, e, por conseguinte, a institucionalização do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação – PMGP/ME, que à partir de 2008, passou a reger o sistema de avaliação educacional do estado.

Deste então, a qualidade educacional pernambucana tem como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE - aferido por avaliações externas padronizadas. Entrementes, o sistema avaliativo exclui em seu cálculo variáveis e contextos escolares diferenciados, como exemplo: localização, infraestrutura, saneamento urbano, investimento material e de pessoal, bem como, investimentos na formação continuada. 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.

Apesar da avaliação educacional pernambucana revelar aspectos de uma racionalidade mercadológica, percebemos que os interesses operantes em sua construção sobrepujam as questões econômicas. Entendemos que o signifiante “modernização” maquiou uma reforma estatal dando aspecto “inovador”, 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 eficácia; 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, 2014).

Compreendemos, a partir de Afonso (2005, p. 114), que essas ações são mecanismos políticos, ligados a uma “nova direita” cujas táticas envolvem a redefinição do

¹ Este texto contém recortes de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. A dissertação foi disponibilizada em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49861>.

papel do Estado e a redefinição das fronteiras entre público e privado, com estratégias que intencionam (i) convencer o cidadão a reduzir, ou não aumentar, seus direitos; (ii) persuadir e redirecionar o cidadão ao setor privado, 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.

Frente a essa política pública educacional, defendemos a importância de considerar os regimes neoliberais não apenas pela perspectiva socioeconômica, mas incluindo sua dimensão ôntica e ontológica que, ao se expandir globalmente, busca influenciar as subjetividades e as normas existenciais (Dardot; Laval, 2017). Conforme destacado por Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), o neoliberalismo transcende as fronteiras econômicas e se torna um estilo de vida que permeia o trabalho, a linguagem e os desejos. Nesse sentido, ele reconfigura práticas governamentais e institucionais, fortalecendo o setor privado, causando sofrimento psíquico e exacerbando as desigualdades.

Diante do cenário, surgem questões intrigantes: como os discursos relacionados à avaliação educacional promovida pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação impactam as subjetividades? E por que as construções fantasiosas inconscientes moldam a compreensão sobre a avaliação padronizada? Por intermédio da incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (Laclau; Mouffe, 2015) com suas lógicas de explicação crítica (Glynos; Howarth, 2018), captamos lógicas sociais, políticas e fantasmáticas. Ao se relacionarem às perguntas básicas das pesquisas sociais, podemos afirmar que cada uma dessas lógicas enfatiza aspectos cruciais sobre 'práticas' e 'regimes', mobilizando, respectivamente, inquisições sobre: o 'quê', 'como' e 'por quê'.

Neste artigo, nossos questionamentos incitam especialmente a compreensão 'do por quê', ou 'da razão' pela qual, a tentativa de padronização avaliativa da rede pernambucana pode ganhar hegemonia. Por esse motivo, estaremos operando com as lógicas fantasmáticas. Mediante a percepção pós-estrutural de que a pesquisa sobre a política de avaliação educacional pernambucana pode ser compreendida como um processo discursivo que busca permanentemente as condições de possibilidades, intencionamos ampliar a compreensão da realidade ao traçar nossas hipóteses. Com esse fim, o presente texto está dividido em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, discutiremos sobre a teoria do discurso pós-estruturalista como estratégia teórico-metodológica. No segundo tópico, abordaremos algumas construções discursivas fantasmáticas que circundam a avaliação educacional na proposta padronizadora do PMGP/ME-PE.

Teoria do Discurso: uma estratégia teórico-metodológica pós-estruturalista

O pós-estruturalismo é compreendido, especialmente, como uma crítica aos princípios teóricos do estruturalismo. Como Lopes (2013, p. 13), entendemos que o pós-estruturalismo se organiza "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 e o sistema de significação é concebido como ambíguo, permitindo novas reflexões e entendimentos diferenciados sobre a linguagem.

É nesta direção que teóricos influentes, como Foucault e Derrida, na década dos anos de 1970, passam 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).

Nesse contexto, 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).

Assim, compreendemos que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (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.

Ao trabalharmos com a Teoria do Discurso, doravante TD, defendemos com De Cleen *et al.*, (2021, p. 25, tradução nossa) que 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. Sendo assim, a transformação de políticas, ou até mesmo a estabilidade política, é compreendida como o resultado de contínuas lutas pelo domínio entre diferentes conjuntos de discursos ou formações discursivas.

Operacionalizar sobre o social por meio dessa perspectiva discursiva é 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. Assim, 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).

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). A ideologia não seria uma consciência falsa, mas um elemento que confere significado de maneira instável, desempenhando um papel na construção da realidade social. Ao operar no inconsciente do coletivo, preenche as lacunas

e falhas nos discursos, atribuindo significados de forma provisória para tentar conferir uma plenitude – impossível – à sociedade (Laclau, 2014). Nessa perspectiva, a ideologia é frágil, imperfeita, contraditória, sujeita a negociações e aberta a novas formas de articulação discursiva.

Essa estrutura teórica inicial parte do pressuposto de que as relações sociais são sempre voláteis e que a sociedade é inerentemente instável, uma vez que a hegemonia de qualquer discurso está constantemente em processo de negociação. Dessa forma, a hegemonia se manifesta como uma prática política que constrói e desfaz alianças, desempenhando um papel crucial na sustentação de políticas, práticas e regimes, com um foco no aspecto subjetivo e afetivo. Assim como Laclau, defendemos que o 'afeto'

[...] não é algo acrescentado à significação, mas algo consubstancial a ela. Assim, [...] 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 (Laclau, 2004, p. 326, tradução nossa).

Portanto, o afeto não se reduz a uma emoção ou sentimento, mas se apresenta como uma força produtiva dentro da linguagem; e a psicanálise nos ajudaria a investigar os motivos ideológicos pelos quais a política avaliativa educacional de Pernambuco, com seu convite afetivo modernizador, pode fascinar os sujeitos.

Nessa direção, coadunamos com Laclau (2011), percebendo que a totalidade é impossível e, ao mesmo tempo, exigida pelo particular, como uma 'falta constitutiva' que constantemente pressiona o particular a transcender a si mesmo e desempenhar um papel universal. Destacamos que as ideias de 'falta' e 'incompletude' na Teoria do Discurso se originam das contribuições de Jacques Lacan. Segundo essa perspectiva, "todas as relações sociais são construídas sobre uma 'indecidibilidade estrutural' ou uma 'falta' fundamental que nunca pode ser totalmente suprimida" (Howarth, 2015, p. 11, tradução nossa). No entanto, a impossibilidade de alcançar a plenitude é mascarada pela crença em um outro que é identificado como o obstáculo ou impedimento.

Nesse contexto, a subjetividade é concebida como incapaz de produzir uma identidade completa, pois a determinação ideológica total é impossível, devido à existência do real, que resiste à representação e ao controle. O real não se refere a uma entidade material ou à realidade em si, mas sim a um limite interno que impede a constituição final de qualquer objetividade (Howarth, 2015).

O real também está relacionado ao conceito de gozo e à sua impossibilidade de ser completamente recuperado, uma vez que toda estrutura é intrinsecamente incompleta, aberta e falível, manifestando-se nas contínuas tentativas de alcançar um fechamento e uma totalidade impossíveis. No entanto, apesar dessa impossibilidade, o sujeito é mobilizado na busca do gozo por meio de atos de identificação. Nessa dinâmica, a fantasia tem como objetivo orquestrar estímulos que despertem o desejo, prometendo preencher a falta constitutiva resultante da perda do gozo (Borges; Lopes, 2021, p. 130).

É importante compreender que o gozo foi perdido quando o sujeito entrou no domínio social da linguagem. Zicman de Barros (2018) explica que esse processo é desencadeado na primeira infância, pois um bebê não percebe os limites entre si mesmo e

sua mãe, nem os limites para a satisfação de suas pulsões. Quando adulto, o sujeito inconscientemente sente que experimentou, nessa ausência de limites, um gozo pleno pré-simbólico, o qual foi perdido ao adentrar no simbólico, ou seja, no mundo da linguagem. Essa castração leva o sujeito a procurar sua identidade perdida em algo externo a ele e a tentar compensar a falta do gozo perdido por meio de representações simbólicas que são incapazes de proporcionar a plenitude desejada.

A perspectiva psicanalítica é implicitamente contida na abordagem de discurso de Laclau e Mouffe, e o papel do inconsciente distingue sua metodologia de outras abordagens discursivas. Os estudos psicanalíticos lacanianos, e seus conceitos relacionados ao gozo, transgressão, desejo, fantasia, impulso, prazer, afeto, paixão, luto, ajudam a TD a explicar a vontade de fechamento nas lutas hegemônicas.

Isso é perceptível na obra intitulada *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, que reúne o debate entre Judith Butler, Ernesto Laclau e Slavoj Žižek em 2000. Nesse contexto, a psicanálise emerge como uma alternativa e um interlocutor privilegiado para a análise do sujeito político. Através da TD, vários pesquisadores passaram a incorporar conceitos lacanianos como fantasia e gozo, expandindo as possibilidades metodológicas da Teoria do Discurso para a análise política.

Glynos e Howarth (2018) aprofundam essa discussão, pelas lógicas de explicação crítica. Tal como a ilustração lacaniana do nó borromeano², a tríade de lógicas - sociais, políticas e fantasmáticas - nos permite reunir as dimensões normativa, estratégica e ideológica da análise crítica da política. Associadas a anéis, cada uma serve como um ponto de vantagem para interrogar e se envolver com os outros (Glynos; Voutyras, 2022). As lógicas sociais nos permitem entender 'o que' define as práticas e os regimes; as lógicas políticas destacam 'como' ocorreram suas formações, emergindo as lutas e conflitos; as lógicas fantasmáticas nos oferecem insights sobre 'por que' as adesões ocorrem.

Ao orientar estudos nas organizações, via TD, 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).

Entretanto, 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 (1990). Isso nos remete a compreensão do trabalho simultâneo da TD com duas teorias aparentemente incompatíveis: a ‘falta

² 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).

constitutiva' de Lacan e o 'exterior constitutivo' de Derrida³. Para Laclau “[o]s dois podem ser combinados produtivamente de várias maneiras” (Marchart, 2004, p. 56, tradução nossa). 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 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 pólos, 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).

A segunda questão, refere-se à constituição da identidade por um exterior discursivo ameaçador. Segundo Burity (2018) 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 (Burity, 2018).

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.

Entendemos que crenças e interesses fantasmáticos operam nas disputas por significação. Identificar as ideologias no intento da política avaliativa pernambucana pode

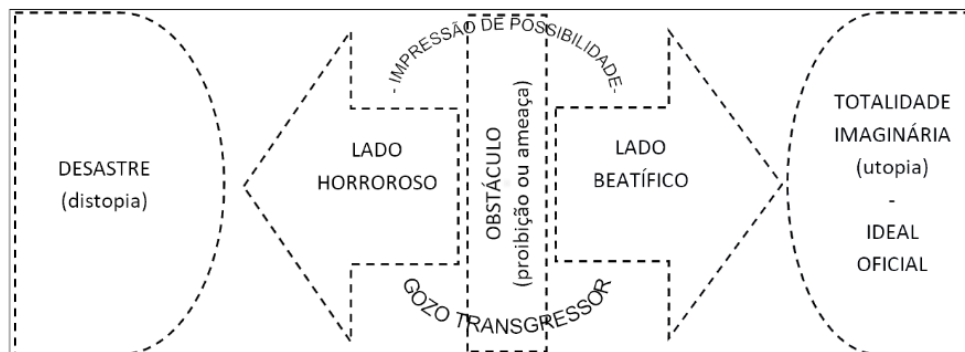
³ Stavrakakis (2003) oferece um detalhamento pormenorizado da possível incompatibilidade, e aponta alguns motivos para conciliação, com base na obra de Laclau e Mouffe.

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.

Portanto, podemos tecer nossa crítica ao expor que a hegemonia da padronização avaliativa educacional em Pernambuco opera por 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” (Howarth, 2015, p. 6, tradução nossa). Essa força advém das lógicas fantasmáticas, as quais são esboçadas por Glynos (2011a) nas palavras abaixo e ilustrada na figura 1:

[...] 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, tradução nossa).

Figura 1 - Cenário idealizado distópico/utópico promovido pela estrutura narrativa fantasmática



Fonte: As autoras, 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 fulcral 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). Também concordamos com Clarke (2022, tradução nossa, grifo nosso), 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 [...].

Portanto, o vocabulário da TD auxilia-nos na compreensão da estrutura precária e contingente dos discursos em suas diferenças e relações articulatórias. 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, como veremos adiante.

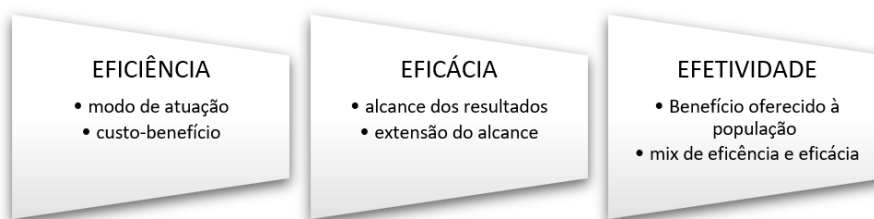
As práticas discursivas assombrosas presentes na padronização avaliativa do PMGP-ME

Por esse caminho, é oportuno trabalharmos em conjunto com as narrativas horríveis, dando visibilidade às (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.

Assim, 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 'neoliberal', com seus traços de exaltação ao 'gerencialismo' e à 'globalização'.

Com fins didáticos, sintetizaremos o bloco de demandas utilizando o Princípio da Eficiência na Administração Pública⁴, que engloba: eficiência, eficácia e efetividade, o qual está ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Princípio da Eficiência na Administração Pública



Fonte: As autoras, com base em Silva *et al.* (2018).

⁴ 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 (Brasil, 1990).

Em oposição aos conceitos administrativos, configuraremos o lado horrível das fantasias por meio de três assombrações: Assombração 1 – Ineficiência; Assombração 2 - Ineficácia; e Assombração 3 - Inefetividade. Nossa articulação, por intermédio dessas 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 os sujeitos a tornar as práticas avaliativas pernambucanas politicamente apaziguadas, axiomáticas e incontestáveis.

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 às 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, dessa maneira, necessitaria de modernização. 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/accountability⁵, bem como as premiações e incentivos são apresentados como elementos estratégicos que produziram 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).

⁵ Termo estrangeiro que é apresentado pela SEE (Pernambuco, 2012, p. 6) por meio de Campos (1990, p. 33) como “sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo”.

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, p. 9, tradução nossa).

Nessa perspectiva, 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 agri-doce e a condição para uma ideologia se apoderar dos sujeitos. Portanto, paradoxalmente, “uma comunidade ideológica só pode funcionar censurando e negando seu próprio fundamento” (Clarke, 2022, tradução nossa). É o que acontece nas agendas de políticas educacionais, ao se basear no

[...] prazer obsceno 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 [...] (Clarke, 2022, tradução nossa).

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, tradução nossa).

Desta forma, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - SEE/PE - divulgou que o Governo de Pernambuco implantou um sistema de incentivos, denominado Bônus de Desempenho Educacional – BDE⁶, 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

⁶ Estabelecido pela Lei 13.486 de 1º de julho de 2008 (Pernambuco, 2008). Refere-se a um sistema de recompensa destinado aos profissionais da educação, o qual ‘estimularia’ o ‘bom desempenho’ dos profissionais lotados na rede pública estadual.

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 (Pernambuco, 2012, p. 37-41, grifo nosso).

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 intencionam implantar algo que já se mostrou ineficaz, reiterando uma acusação de desonestidade dos docentes, e consequente culpa. Nesse prisma, Clarke (2022, tradução nossa) 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 [...].

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, tradução nossa).

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, têm 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 (2013) 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 (Augusto, 2013). 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.

Assombração 2 – ‘Ineficácia’ – Só teremos um currículo que garanta o sucesso competitivo dos estudantes se for definido nos moldes globais:

Inicialmente, precisamos destacar que uma padronização avaliativa demanda um currículo unificado. Assim, para esta assombração que envolve a produção curricular, 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, dessa maneira, impulsionada pela Educação, conforme retratavam as comparações internacionais. Problematisamos, deste modo, essa identificação com a agenda política modernizante, emergindo uma compreensão reducionista da Educação, limitada à 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, às vezes, ganhar o jogo contra todas as probabilidades. Nessa ótica, a fantasia opera em um registro profundo, além de intelectual (Clarke, 2022).

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 de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), a qual institucionalizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica - 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. 11). 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.

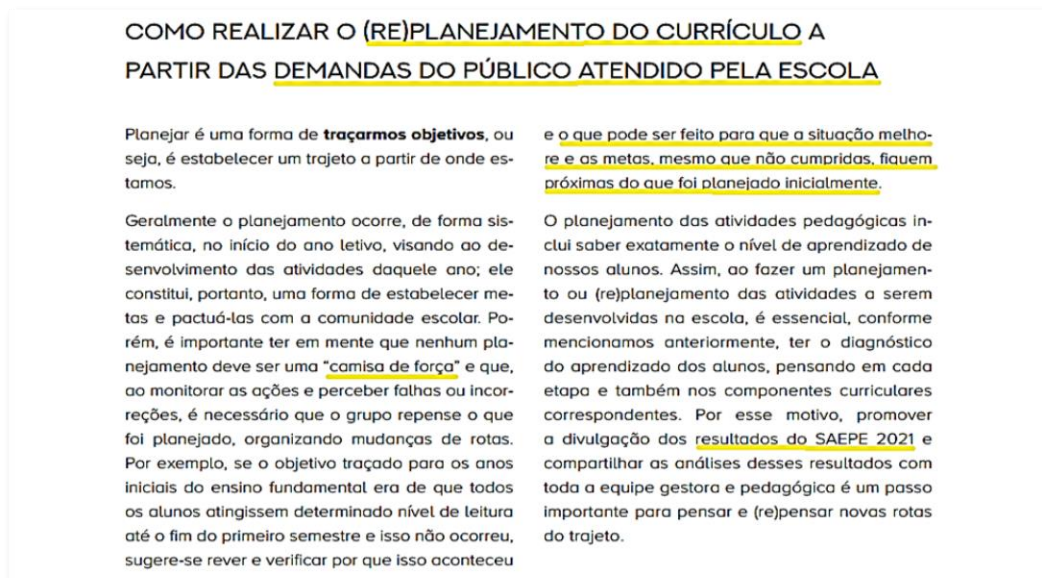
Conforme publicação da Revista do Professor da coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE - 2019, é afirmado que:

[...] 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, 2019, p. 16, grifo nosso).

Portanto, se a avaliação nacional do ensino médio está limitada às dimensões de leitura e raciocínio lógico matemático, conseqüentemente, na lógica operada pela SEE/PE, o currículo precisa ser construído focando nas diretrizes padronizadas. Nessa construção, precisamos observar as orientações para a vivência curricular conforme texto recortado da

Revista do Gestor Escolar do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Pernambuco, 2021, p. 9), conforme figura 3.

Figura 3 - Recorte da Página 9 da Revista do Gestor Escolar do SAEPE - 2021



Fonte: Publicação CAED (Pernambuco, 2021, grifo nosso).

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 3 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 "[...] quando 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 prisma, 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, tradução nossa).

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.

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; Dunker, 2021; Laval, 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).

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.

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, p. 377, tradução nossa) 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”.

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. Dessa maneira, defendemos com Glynos (2011a, p. 377, tradução nossa) 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 [...].

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, manifestando 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 nossa). Sendo assim,

[...] 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 Cleeen; Glynos; Mondon, 2018, p. 3-4, tradução nossa).

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 - CAEd⁷, 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, grifo nosso).

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

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 (2015). Segundo Panizza (2017, tradução nossa):

[...] 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 [...], 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 [...].

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

⁷ 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 dos estudantes das escolas públicas (CAEd, 2022).

antagonistas⁸ 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, p. 2, tradução nossa),

[...] quer 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 [...].

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, p. 11) apontam que:

[...] Para garantir e otimizar a eficiência, a eficácia e a efetividade do sistema escolar, do trabalho docente e das demais atividades educacionais, [...] 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 [...].

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 abastados, empreendedores e 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, tradução nossa), 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.

⁸ Mouffe (2005, p. 20) 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’ [...]”. Entretanto, para a autora, o objetivo da política democrática seria construir um ‘eles’, não como inimigos a serem destruídos, mas, como adversários que possuem o direito de defender suas ideias. Esse seria o sentido da tolerância liberal-democrática.

Considerações finais

Este artigo não visou trazer respostas, mas explorou as tensões percebidas na política avaliativa educacional pernambucana com seus apegos e investimentos em estratégias neoliberais. Desta forma, contrariando tendências positivistas, passamos a desenhar nosso caminho investigativo buscando insights explicativos e críticos. Para tanto, exploramos as condições e práticas discursivas que possibilitam a resignificação dessa questão emergente, por meio da apropriação do posicionamento crítico da Teoria do Discurso e de sua gramática alternativa de conceitos e lógicas, na medida em que oferece o desenvolvimento de análises e pesquisas no campo da educação.

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. 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.

Dessa maneira, trazemos a percepção que o intento de padronização avaliativa em Pernambuco, por meio do PMGP-ME, não é natural, nem estável, mas se trata de uma construção discursiva aterrorizante. Apreendemos que as lógicas fantasmáticas logram instigar uma racionalização e um compromisso contínuo com a prática avaliativa padronizada. 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’.

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

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. Esse empenho em identificar as conexões discursivas ajuda a entender por que as formulações normativas que buscam fixar as constantes mudanças na vida e nas relações sociais acabam se mostrando improdutentes.

Embora reconheçamos a potência das narrativas fantasmáticas na reconfiguração da avaliação educacional em Pernambuco, principalmente quanto à forma de standardização, é igualmente importante observar as limitações e as falhas inerentes a esse processo neoliberal que sorrateiramente impõe burocracia e descrédito à profissionalidade docente. Uma dessas falhas se manifesta na dupla incapacidade da ideologia gerencial abranger completamente o escopo da escola, bem como, de eliminar as

atividades daqueles que buscam questionar os excessos em relação ao poder, exploração e desigualdade.

Nessa arena, existem inúmeras oportunidades para adotar abordagens distintas e resistir à padronização, abrindo caminhos para a construção escolar, para o ensino e para os currículos, os quais podem ser diretamente impactados pela política em questão. Nossa problematização da realidade desafia os participantes institucionais a se envolverem em processos criativos e inovadores, que considerem o (im)pensável e inédito, valorizando os contextos diversificados e a variedade de experiências de vida.

Referências

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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/PSsQbtgs5JFG8N4G7y4hBfm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

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

BORGES, Veronica; LOPES, Alice C. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=91&data=28/12/1994&captchafield=first>. Acesso em: 15 abr. 2020.

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

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, 2018.

BRØGGER, Katja. *Governing Through Standards: The Faceless Masters of Higher Education: The Bologna Process, the Eu and the Open Method of Coordination*, 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, 2018.

CAEd. *Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAMPOS, Anna M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, FGV, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/9049>. Acesso: 22 ago. 2023.

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.

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. 2022.

CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. Introduction. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Ed.). *Laclau: A critical reader*. Routledge, 2004. p. 1-13.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

DE CLEEN, Benjamin; GLYNOS, Jason; MONDON, Aurelien. Critical research on populism: Nine rules of engagement. *Organization*, v. 25, n. 5, p. 649-661, 2018.

DE CLEEN, Benjamin; GOYVAERTS, Jana; CARPENTIER, Nico; GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Moving discourse theory forward: A five-track proposal for future research. *Journal of Language and Politics*, v. 20, n. 1, p. 22-46, 2021.

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.

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, 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: 23 nov. 2022

GLYNOS, Jason. Critical fantasy studies. *Journal of language and politics*, v. 20, n. 1, p. 95-111, 2021.

GLYNOS, Jason. Fantasy and identity in critical political theory. *Filozofski vestnik*, v. 32, n. 2, 2011b.

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.

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; 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.

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; MARCHART, Oliver. *Laclau: a critical reader*. London: Routledge, 2004. p. 256–276.

HOWARTH, David; GRIGGS, Steven. Poststructuralist Policy Analysis. In: *The argumentative turn revisited*. Duke University Press, 2012. p. 305-342.

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, 2004. p. 279-328

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: Amsterdam/Philadelphia, 2014. p. 122-126.

LACLAU, Ernesto. *New reflections on the revolution of our time*. Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios: Brasília, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LOPES, Alice C. Teoria Pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. Cadernos n. 39, 2013, p. 7-23. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MARCHART, Oliver. Politics and the Ontological Difference. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Ed.). *Laclau: A critical reader*. Routledge, 2004. p. 54-72.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2018.

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.

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. 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, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.publicacoes.ufes.br/argumentum/article/download/36261/23905>. Acesso em: 13 jan. 2023.

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, 2017.

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. Secretaria de Educação e Esportes, 2012.

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, 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., 2019, Juiz de Fora – Anual.

PERNAMBUCO. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. *Diário Oficial de Pernambuco*. Recife, 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica Editora, 2021.

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.

SALTER, Leon. The Paradox of Neoliberal Education Bureaucracy and Hysterical Resistance. *New Formations*, v. 100, n. 100-101, p. 179-197, 2020.

SILVA, Fernando S.; AMORIM, Pedro H. M.; KREUTZ, Rafael R.; MASTELLA, Mauro. 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.

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, 2003. p. 314-337.

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: Université Paris Diderot, 2018. p. 77-114.

Divane Oliveira de Moura Silva

Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco. Graduada em Letras, com habilitação em Português/Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade de Pernambuco. É servidora pública na Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência, da mesma universidade. Atua na linha de pesquisa: Docência, Ensino e Aprendizagem.

Kátia Silva Cunha

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped-UERJ. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Música Sacra pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil. É Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando como Docente no Programa de Pós-graduação em Educação do Campus Recife, no programa de Pós graduação em Educação Contemporânea do Campus Agreste, e como Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Também é Professora do Núcleo de Formação Docente da UFPE, no Campus do Agreste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e currículo, formação de professores, avaliação educacional e da aprendizagem. Coordena o grupo de Pesquisa: LAPPUC - Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência, com parceria com os seguintes Grupos de Pesquisa: Políticas de Currículo e Cultura/UERJ e Práxis Educativa na Formação e no Ensino Bíblico/FABAPAR. É participante da Rede Brasileira em Teoria do Discurso.