


Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo

From large-scale evaluation to evaluation furor: the degradation of the educational act

De la evaluación a gran escala a la ira evaluativa: la degradación del acto educativo

Eric Ferdinando Kanai Passone - Universidade Cidade de São Paulo | Programa de Pós-Graduação em Educação | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br 

Resumo: Este artigo aporta uma reflexão acerca dos efeitos das políticas educacionais de avaliação da educação básica associadas às políticas de responsabilização escolar, enquanto dispositivo da nova gestão pública. A partir do aporte teórico dos estudos de políticas públicas de educação e de fundamentos do campo de pesquisa em psicanálise e educação, apresentam-se os resultados de uma investigação de pós-doutoramento, de cunho qualitativo e exploratório, que investigou as práticas discursivas em relação ao uso dos resultados das avaliações externas como meio de gestão e responsabilização escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo foram entrevistados dez profissionais, entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, da rede estadual de São Paulo. A análise de tais discursos revela o furor avaliativo como uma saída perversa à educação escolar, o qual conduz à paixão instrumental e tende à degradação do ato educativo.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Nova gestão pública. Psicanálise e educação.

Abstract: This paper reflects on the effects of educational policies for the evaluation of basic education associated with school accountability policies, as a device of new public management. From the theoretical point of view in the educational public policies studies and in the foundations of the field psychoanalysis and education, this article presents the results of a postdoctoral research, with qualitative and exploratory nature, which is investigated the discursive practices used on the external evaluation results as a means of school management and accountability. Through bibliographic research and field research, the 10 professionals including principals, pedagogical coordinators and teachers from the São Paulo state public network were interviewed. The analysis of such discourses reveals the evaluative furor as a perverse way out of school education, which the instrumental passion tends to the degradation of the educational act.

Keywords: Large-scale evaluation. New public management. Psychoanalysis and education.

Resumen: Este artículo ofrece una reflexión sobre los efectos de las políticas educativas de evaluación de la educación básica asociadas con las políticas de responsabilidad escolar, como un dispositivo de nueva gestión pública. Desde el apoyo teórico de los estudios de políticas públicas de educación y los fundamentos del campo de investigación en psicoanálisis y educación, presentamos los resultados de una investigación postdoctoral, de naturaleza cualitativa y exploratoria, que investigó las prácticas discursivas en relación el uso de resultados de evaluaciones externas como un medio de gestión y responsabilidad escolar. A través de la investigación bibliográfica y de campo, se entrevistó a diez profesionales, incluidos directores, coordinadores pedagógicos y docentes, de la red estatal de São Paulo. El análisis de tales discursos revela el furor evaluativo como una salida perversa de la educación escolar, que conduce a la pasión instrumental que tiende a la degradación del acto educativo.

Palabras clave: Evaluación a gran escala. Nueva gestión pública. Psicoanálisis y educación.

• Recebido em 18 de fevereiro de 2019 • Aprovado em 20 de setembro 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internacional da Creative Commons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devidos créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Introdução

A demanda em ser avaliado emergiu com força no cenário dito “pós-moderno” – global e fragmentado – marcado pelo tecnocientificismo sem limites e pelo insaciável discurso capitalista, em que o sujeito se encontra cada vez mais desorientado em relação ao sentido de sua filiação ao mundo social e à vida comum na pólis. Decerto, um mundo em que o sujeito se encontra à deriva em meio à massificação consumista de nossos dias¹.

Apartado de um possível sentido oriundo da elaboração de uma experiência societária mais ou menos comum e do saber interno próprio e relacional o qual o constitui como vivente, o sujeito contemporâneo se encontra cada vez mais reduzido ao discurso funcional e utilitarista, isto é, tributário de uma linguagem instrumental e ordinária que terminaria destituindo-o como sujeito, desubjetivando-o.

Em face ao debate contemporâneo concernente ao papel do Estado e da Educação no mundo globalizado, em meio ao recrudescimento das forças político-econômicas associadas ao (neo)liberalismo e ao (neo)conservadorismo nesse início de século XXI, observa-se o fortalecimento da tecnocracia no âmago de governos e de administrações, em que se evidencia certa hegemonia do gerencialismo de mercado em detrimento à práxis política e democrática fundada na dimensão simbólica em relação ao mundo, ao laço social e ao cuidado com a vida comum e coletiva (OLIVEIRA *et al.* 2017; TENÓRIO, 2003).

No campo da cultura, em que as ideias se desdobram livremente, o útil aparece como valor mínimo e incontestável: o dispositivo de avaliação apresenta-se a serviço do pragmatismo e do utilitarismo consumista e estende-se à maioria das atividades humanas e dispositivos sociais, imprimindo novos sentidos e valores aos bens e serviços públicos e sociais.

Mas quem ousaria recusar o discurso da avaliação das ações estatais ou “quase estatais” em nome da transparência democrática? Essa prática que aparentemente visa ao bem comum: prestar contas à sociedade e maximizar a eficiência e a “qualidade” dos serviços e bens do Estado, no sentido de se obter a melhor “rentabilidade” em relação aos gastos/investimentos de recursos públicos. Como se fosse evidente, tais menções podem parecer boas, sendo aquelas que

¹ Pesquisa de pós-doutoramento “Da avaliação da educação básica aos incentivos por resultados: uma abordagem pela psicanálise” - Bolsa Pós-doutorado Brasil (FAPESP: Processo nº 02840-6), desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP).

se opõem a elas absurdas. Talvez assim poderíamos esquecer tranquilamente que a avaliação educacional repousa sob uma lógica gerencial imaginária e sob uma “demiurgia administrativa” cujas consequências podem ser piores do que as “boas-novas” anunciadas pelos expertos das reformas educacionais.

Desse modo, este artigo tem como objetivo refletir acerca das políticas educacionais de avaliação da educação básica como dispositivo voltado à gestão educacional e à responsabilização do professor e da escola em face ao rendimento escolar (AFONSO, 2009; AGUILAR, 2013; SOUSA, 2009), destacando o *furor avaliativo* que se engendra por meio de tais práticas discursivas e seus efeitos degradantes em termos de laços educacionais e sociais.

Em sentido mais amplo, o presente artigo também visa refletir sobre as condições políticas postas à escola pública brasileira, tendo como questão norteadora a seguinte indagação: a utilização dos resultados da avaliação educacional em larga escala, como meio imposto à gestão educacional e à avaliação do desempenho docente, não estaria contribuindo mais para a degradação dos valores da educação moderna do que para a promoção de uma desejável qualidade social e equidade educacional? Consequentemente não estaria colaborando para que a “educação se torne um fato de difícil acontecimento”, tal como elucidado nos fundamentos escritos Lajonquière (1999), no campo de estudos de Psicanálise e Educação?

Ao enveredar por esse percurso investigativo, também foi necessário considerar o discurso “reformista” e “empresarial” que incide, a partir dos anos 1990, sobre a organização e gestão dos sistemas de ensino e sobre a escola pública brasileira (SOUSA; OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2014). São a partir desses recortes que se propõem a tomar em análise o “furor avaliativo” como um sintoma social relacionado à injunção do discurso capitalista à política e à gestão educacional, por meio da “tecnocracia-gerencial”² aplicado à educação escolar.

Nesse cenário, discorre-se como o dispositivo de avaliação em larga escala, atrelada aos incentivos por resultados, emerge como um “batismo” gerencial de entrada na cultura, em face às identificações (alienação) que o capitalismo oferta aos indivíduos. A paixão instrumentalista se

² Termo composto para indicar a injunção paradoxal entre duas lógicas distintas. A primeira lógica refere-se ao núcleo tradicional de poder típico dos regimes hierárquicos e piramidais e a segunda remete à *modernização* e ao *gerencialismo* como formas de gestão descentralizadas, e novos regimes de gestão das coletividades humanas. Em resposta à injunção paradoxal desse sistema, pode-se dizer de certos efeitos de inibição da razão e aumento da adesão e aceitação dos sujeitos em relação à racionalidade instrumental.

revela como uma saída perversa ao mal-estar na educação, o que marcaria a entrada dos sujeitos na realidade concorrencial, consumista e espetacular de estruturação capitalista da sociedade.

Gestão e Política educacional de avaliação: um discurso quase hegemônico

No Brasil, a despeito de toda crítica intelectual e acadêmica de fundo sociopolítico às práticas de “quase mercado” no campo das políticas educacionais, observa-se ascender o discurso empresarial em relação à (neo)avaliação educacional associada às políticas de responsabilização docente-escolar. A despeito da relevância dos dispositivos de avaliação educacionais para subsídio do conjunto que compõem os sistemas federados de ensino como garantia de direitos a todos de uma educação de qualidade (ALAVARSE, 2013), pode-se interrogar sobre o modo como a implementação dessas propostas foi reinscrita por meio do imaginário da “nova gestão pública” ou do modelo empresarial aplicado à gestão das escolas (SOUSA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2009; OLIVEIRA et al, 2017). Como esclarece Libâneo, o condicionamento que a avaliação educacional assumiu nas reformas educacionais deixaria “pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263).

É relevante destacar que, embora a implementação da política de avaliação da educação básica esteja administrativamente atribuída à União, nas últimas três décadas os estados federados e mais de 1/3 dos municípios não pouparam esforços e recursos públicos para desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação (BAUER et al, 2017).

Na prática, o que se observa é a proliferação de ações avaliativas muito semelhantes quanto aos seus propósitos; ações sobrepostas que não se caracterizam como complementares, mas tão-somente retratam a proliferação de “sistemas” que propõem mais do mesmo, a saber, a melhoria dos indicadores de desempenho escolar a partir da homogeneização das práticas pedagógicas e do controle dos resultados das escolas.

Estudos recentes mostram que, do total das secretarias estaduais de educação, 23 unidades federadas possuem processos de avaliação de desempenho próprios (SOUSA; KOSLINSKI, 2017). Assim, a avaliação educacional standardizada ou avaliação em larga escala, tal como conhecemos no Brasil a partir dos anos 1990, caracteriza-se atualmente pela ênfase na avaliação

de resultados (objetivos), comportamentos e responsabilidades (SILVA; FERREIRA; ANDRADE, 2017).

O aumento do interesse de pesquisadores sobre as consequências da avaliação externa da educação correlaciona-se com a emergência de uma série de experiências dos governos estaduais com a implementação de políticas de melhorias da qualidade da educação básica e de políticas de incentivos monetários por resultados, em que se fixou a avaliação externa da educação básica como instrumento de gestão e responsabilização docente em relação aos resultados educacionais (ARAÚJO; LEITE; SILVA, 2017; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2009; PASSONE, 2014). Em parte, tal deslocamento reflete a apropriação e utilização da avaliação educacional por parte da tecnocracia governamental, enquanto um fundamento para o controle gerencial e performático (BALL, 2005).

Indubitavelmente, a tecnocracia fundada no discurso cientificista e o poder gerencial têm ampliado seu domínio sobre o saber, o saber-fazer e o saber-ser dos profissionais da educação, terminando por desqualificá-los e desautorizá-los cada vez mais, como disse um professor do ensino fundamental em relação às políticas de melhorias da qualidade da educação básica: "estamos sendo sistematicamente desautorizados, sistematicamente retirados do centro do processo educativo". O que subjaz em relação ao dito desse professor revela como, sob o domínio do poder gerencial, o discurso político-pedagógico hegemônico termina por minar o saber-fazer docente, colocando em descrédito em face à opinião pública.

Como enfatiza Afonso (2003, p. 21),

[...]uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, *gerencialista* ou *managerialista*, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de nova gestão pública. No caso das escolas [...], revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou seja, na separação crescente entre os que na escola "concebem" (que gerem ou decidem) e os que na escola "executam" (que são geridos e não têm poder de decisão). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes, mas saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva e instrumental, devem ainda ser mensuráveis através de instrumentos assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros.

Consequentemente, também aumentam as críticas aos saberes dos profissionais da educação, que são tidos como recursos defasados, mesmo sabendo que a formação inicial é

deficiente. Isso que passou a ser uma constante nos discursos gerenciais da educação, em que cada vez mais são os professores que carecem de formação técnica adequada; faltam-lhes reflexão sobre suas práticas, planejamento e motivação para preparar intervenções etc. Como mostram Angelucci e colaboradores (2004), a crença unilateral na eficácia da técnica tem servido para “culpabilizar os professores” que são vistos como responsáveis pelo fracasso na implementação de reformas educacionais. O que se mantém sob tal discurso é a ilusão de que a “técnica adequada seria suficiente para sanar os problemas de aprendizagem” (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 61), ocultando o debate acerca das verdadeiras condições para construção de uma efetiva qualidade social na educação pública.

Nesse ponto, não podemos não deixar de pensar na dimensão política em jogo. Como mostra Aguilar (2013, p. 31), como base no paradigma de análise satisfatória de políticas educacionais, a institucionalização dos processos de melhorias da educação, a partir de incentivos por resultados – como prêmios e/ou bônus – e da articulação entre incentivos e avaliação comparativa de desempenho, terminariam por degradar as condições da carreira docente, minando a dignidade e a motivação dos professores, além de “desvirtuar as relações entre alunos e professores e entre professores”. Já outro pesquisador, Casassus (2007), que analisou alguns casos na América Latina, também reitera os efeitos deletérios presentes nas políticas de responsabilização da educação que vinculam avaliação e incentivos e/ou sanções, tais efeitos podem ser resumidos como: diminuir a dignidade do docente; minar a motivação intrínseca; enrijecer os currículos; destruir vínculos entre professores e alunos; e, por fim, aumentar a desigualdade e estratificação por meio da oferta educacional.

No campo da educação e do ensino, a denúncia e a crítica sobre a lógica do “quase mercado” e da “mercantilização da educação” (FREITAS, 2014; OLIVEIRA, 2009; BALL, 2004) mostram como as ideias de “qualidade total” e de “atendimento ao cliente” buscam inverter certos valores da administração pública, enquanto extensão do imaginário da gestão privada ao setor público, o que terminaria por subordinar as noções políticas dos direitos sociais e de cidadania à lógica do mercado.

Do mesmo modo, o que se constata na prática são relações escolares que reproduzem as relações de consumo e os valores de troca do mercado, permeadas por uma concepção de liberdade que sobrevaloriza o individualismo competitivo e por uma cultura que cultua os aspectos narcíseos da sociedade. Tal realidade escolar deixaria de mediar valores não-mercantis e

diferir simbolicamente as relações produzidas no dispositivo escolar, na medida em que o “estímulo monetário” mobiliza uma relação de valor com o saber que passa a ser determinado pela utilidade e “rentabilidade do conhecimento”, lógica essa em que o professor também “vale o quanto ensina”, como bem destacou Camargo (2008).

Mais ainda, seria preciso questionar como tal dispositivo opera com o apagamento simbólico dos valores modernos assentados nos ideais de justiça e equidade, deslocando-se o vetor axiológico das questões políticas em direção às promessas ilusórias de um Estado-Estratégico, isto é, um Estado mínimo que acolhe no coração de suas decisões os valores e o *modus operandi* do Mercado. Tal empresa se faz na tentativa de reinscrever a oferta de políticas públicas à lógica dos serviços de bens – em termos de consumo e satisfação (gozo), - em que as noções de “cliente”, “qualidade total”, “gestão de desempenho”, “rentabilidade” etc. – mostram como o discurso do capitalismo incide perigosamente sobre o desenho e a redefinição das políticas públicas e, especialmente, ao que concerne as políticas sociais, como educação, saúde e outras práticas de cuidados, resignificando-as em relação à vida mercantilizada.

Desse modo, a despeito da noção de cidadania como conquista histórica, que se inscreve como dimensão simbólica e/ou significativa da política, na medida em que operam em termos de um pacto civilizatório, isto é, como restrição de privilégios e reconhecimento de si como sujeito ao laço social comum, assiste-se uma ressignificação das políticas públicas de educação no sentido de agenciar o gozo de modo ilimitado, haja vista como a educação e o saber passaram a ser tomados como mais uma mercadoria no *mundo dos socius* (PASSONE, 2013, 2015a; 2015b).

Como pontuou Ravitch (2010, p. 253), “quaisquer ganhos nos indicadores de testes que sejam resultados apenas de incentivos não significam nada, pois os ganhos que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação”. Nesse sentido, também é preciso pontuar o que é expropriado do educando, isto é, o próprio valor ou sentido de uma experiência escolar que pudesse criar um aluno capaz estabelecer uma relação com os saberes de modo singular, subjetivante e formativo. Mas, no momento em que tudo se resume ao “estudar para”, como mostra Charlot (2013, p. 145), o “aluno age por um motivo não relacionado ao saber”, mas tão-somente com a finalidade de tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai”. Esse é o estado paradoxal dessa política que, mesmo nos casos de melhorias dos indicadores de rendimento escolar, isso em nada nos garantiria que os alunos não estão sendo conduzidos ao pior, na medida em que são “despidos do desejo de aprofundar a sua compreensão

e conhecimento, pois tudo se faz em nome dos incentivos e dos resultados imediatos, sem ter qualquer relação com o verdadeiro valor que corresponde ao ato de aprender alguma coisa para seu próprio prazer e esclarecimento” (RAVITCH, 2010, p. 253).

Tal é o reducionismo desse dispositivo que acaba por “treinar”, e não “educar”, gerações de crianças “que chegam a rejeitar a aprendizagem, na medida em que essa é apresentada apenas como trabalho útil e tedioso”, como constatamos em muitas práticas discursivas as formas de preparação para os testes e avaliações, realização de simulados e submissão aos reforços escolares, para obtenção de melhores resultados (RAVITCH, 2011, p. 257). Desse modo, também não é possível não reconhecer como o discurso político-pedagógico hegemônico trata de prover às crianças de certos “automatismos pedagógicos”, em razão de lograr a uma adaptação às exigências sociais e escolares, de modo equivalente a um modelamento comportamental e afetivo que deveria ser aplicado ao aprendiz desde muito cedo.

É a partir de tal paradoxo, entre uma promessa em termos de direitos de aprendizado do aluno e o discurso político-pedagógico hegemônico, que podemos falar desse estado perverso promovido desde as políticas de avaliação externa da educação e as políticas de melhoria da qualidade educacional.

Furor avaliativo como sintoma da escola brasileira?

A palavra *furor* como revela sua etimologia, origina-se do latim *fúria*, que significa tanto um estado de “grande exaltação de ânimo” e “entusiasmo”, quanto um estado de “delírio, loucura, violência e frenesi” (FERREIRA, 1999, p. 955). De modo análogo, tal furor em busca do alto desempenho educacional e da rentabilidade pode ser tomado metaforicamente como um tipo de “doença social” de nossos tempos, como fala Gaulejac (2007, p. 94) acerca da “quantofrenia” e do efeito do poder gerencial em produzir um estado subjetivo de “incitação ao investimento ilimitado de si no trabalho, para tentar satisfazer os próprios pendores narcísicos e as próprias necessidades de reconhecimento”. A noção de “quantofrenia” está sendo tomada como “uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática”, visando suprimir com qualquer dúvida ou incertezas (GAULEJAC, 2007, p. 94). Um estado que revela aspectos dominantes de um discurso social que incide

radicalmente no laço social que se produz na escola, no funcionamento subjetivo dos grupos e indivíduos e na própria organização objetiva das práticas escolares.

Tal reflexão não nos autoriza tomar esse furor como uma interpretação geral das motivações pedagógicas contemporâneas, mas também não para de não nos convidar a interrogarmos sobre isso que considero uma verdadeira loucura social, que captura toda sociedade num anseio de avaliar, classificar, contabilizar e rotular uma criança e /ou um adulto a partir do ideal de rendimento.

Com base em trabalhos de Passone (2013; 2015a, 2015b), pode-se afirmar que, no centro desse furor em ser avaliado e avaliar o desempenho e o rendimento, identifica-se a operação de uma violenta rejeição narcísica a diferença, portanto, *isso* resulta em um violento movimento regressivo em direção à intolerância, ao solipsismo e à segregação, além de retratar a negação da própria alteridade implicada à subjetividade e ao desejo relacionado ao saber, seja de um aluno ou de um professor. E isso não é pouco, embora o discurso hegemônico da escola nada queira saber sobre *isso*³. Essa fatídica realidade não é sem consequências para a escola, alunos e professores, como diz Passone:

No momento em que a política educacional passou a ser inscrita pela métrica dos padrões internacionais de gestão da qualidade da educação, isto é, a ser operada de modo hegemônico por meio das práticas de avaliação em massa, destacam-se *os efeitos de apagamento da diferença e do próprio desejo implicado no ato educativo* [...]. Tal realidade revela a outra face do problema: o real do abismo psicossocial existente na educação brasileira, cujo sistema de ensino público foi sendo sistematicamente montado para (re)produzir o fracasso escolar dos diferentes, das crianças pobres, transformando as diferenças em desigualdades sociais, déficits de aprendizagem, problemas psicológicos e neurológicos dos alunos, etc. (PASSONE, 2015a, p. 197 - grifos do autor).

Essa via de análise revela um crescente imediatismo e uma demanda desmedida e generalizada, ambos gerados em relação aos resultados escolares e suas consequências efetivas (reais, simbólicas e imaginárias), revelando um *voto de morte* presente na oferta e na demanda escolar do século XXI, o que demarcaria *isso* que chamamos, no âmbito desta análise, como furor avaliativo no campo educacional.

Ao longo de sua elaboração teórica, Freud alertou para o perigo de que o desejo dos adultos e educadores viessem modelar a criança a partir de seus próprios ideais e pendoros

³ No âmbito dos escritos de psicanálise e educação, o artigo demonstrativo “isso” é tomado em relação à dimensão do (não) saber do inconsciente ou Id, também enunciado em termos metafóricos como “a outra cena”, o lugar dos sonhos e das fantasias, isto é, como dimensão desiderativa que sobredetermina a realidade social dos sujeitos.

narcísicos, colocando em questão o narcisismo de pais, professores e educadores, na relação impossível de educar uma criança. Em suma, o que Freud entendeu como função da educação será justamente a substituição dessas ilusões por uma *ética da verdade*, o que significaria deixar a via aberta ao reconhecimento do desejo - singular e impossível -, isso que ficou conhecido posteriormente por psicanalistas e educadores como *educar para a realidade impossível do desejo* (LAJONQUIÈRE, 2010).

Como se pode apreender com a psicanálise, toda demanda educacional que se apresenta como um voto de morte quando impõe ao sujeito, em vias de formação e subjetivação, a impossibilidade de responder ao desejo do Outro de modo diferido e metafórico, tende a produzir o pior, a saber, loucura, delinquência e suicídio (simbólico ou real). A resposta unívoca ao desejo do Outro, que consiste em responder e/ou encarnar no real a demanda idealizada do outro, corresponde ao risco do sujeito ser “tragado” imaginariamente pela razão de completude do Outro, anulando toda marca simbólica (subjetiva) que pudesse ser uma causa de subjetivação. No centro de tal desejo, opera-se no inconsciente uma violenta rejeição à diferença, à falta de proporção entre adulto e criança, e, portanto, ao que é próprio ao desejo, revelando um irredutível voto de morte presente em toda demanda educacional de cunho narcísico e especular (LAJONQUIÈRE, 1999).

Essa via de análise questiona o crescente imediatismo e pressão em relação aos resultados escolares, enquanto um voto de morte presente na oferta e na demanda escolar do século XXI, isso que demarca o denominado furor avaliativo no campo educacional. Em parte, tal imediatismo pode ser considerado um traço social das sociedades de consumo, afinal, como sugerido por Taylor quando propôs a Administração Científica, no início do século XX, “Time is money!”. Portanto, seria preciso pontuar o momento da história em que nos encontramos, em que se observa o dispositivo escolar fundado com a modernidade se metamorfosear e engendrar uma escola que “se consome tão bem que se consuma”, para dizer com Lacan (1978, p. 48) acerca da astúcia destrutiva do discurso capitalista. Obviamente, no centro desse debate, encontra-se a disputa política no tocante à representação da escola no imaginário social. Afinal, o que é uma escola? Um bem público ou um bem de consumo?

Esse furor ou imediatismo lancinante pelos resultados e altos desempenhos, que se traduz como permanente apelo ao consumo de inovações pedagógicas e capacitações em serviço conforme a moda do mercado, também pode ser interpretado como marca de certo esvaziamento

simbólico da educação escolar moderna, que se caracteriza por uma tentativa ilusória de antecipar e de usufruir do futuro, esgotando-o no presente, ao mesmo tempo esmaecendo as coordenadas simbólicas do passado e, por conseguinte, as condições para uma educação subjetivante. Tal seria o grau de comprometimento da escolarização que expressa certa recusa dos adultos em assumirem suas responsabilidades perante o mundo e a educação dos mais novos (LAJONQUIÈRE, 1999).

Mais ainda, seria preciso reconhecer como esse imediatismo em torno dos resultados escolares recobre a própria negação da capacidade de discernimento e bom senso esperados como condições de educar uma criança, assumindo sua forma mais perversa e utilitarista em relação às denominadas “políticas de responsabilização” da educação básica, para pensarmos certos paradoxos e contradições produzidos no âmago do processo de democratização da educação brasileira.

Afinal, como poderíamos reconhecer o que torna uma “escola eficaz”, destacando sua dinâmica processual de construção e transformação, planejamento e participação, respectivamente, quando o imediatismo pelos resultados obstaculiza qualquer outro sentido à práxis educativa, acirrando, inclusive, e empobrecendo a cultura e os valores humanísticos e universais perseguidos com a instituição da escola moderna?

Como pensar em uma educação diferenciada, currículos formativos e ritmos escolares mais flexíveis, como propuseram Perrenoud (2004) e sua equipe, quando em Genebra acompanharam a implementação dos ciclos nas escolas, objetivando atender à diversidade dos escolares, bem como garantir que uma criança continue sua aprendizagem ao longo de sua escolarização, se hoje a gestão e a organização da escola dirigem toda sua força ao tecnicismo gerencial e pedagógico determinado, em última instância, em nome da melhoria dos indicadores educacionais em detrimento, pois, de uma efetiva regulação formativa e emancipatória por meio da transmissão escolar e da aprendizagem? Não seriam esses os elementos que terminariam por reforçar as classificações, explícitas ou não, e a seletividade excludente do sistema, contribuindo para estereotipar e estigmatizar crianças desde muito cedo?

O tempo escolar, como pura perda no presente, tal como originalmente indica o termo “*skholé*” (LARROSA, 2017), passou a ser vertido para o tempo do mercado, em que impera a lógica *fast-food*, que se materializa no consumo compulsivo de aprendizagens, na quantofrenia gerencial dos resultados, na idealização da escola e do saber como promessas de consumo e

felicidade, etc. A redução à realidade economicista em que se encontram as escolas submetidas às políticas de responsabilização mostra essa nova faceta da avaliação escolar, ou dessa “neoavaliação”, em que avaliar supõe determinar um valor de troca à criança, na medida em que seu “trabalho” pode implicar um dinheiro (gozo) a mais para a escola e o professor.

A partir do momento em que a educação escolar entra na lógica do mercado, a escola deixa de suspender temporariamente o valor de troca que domina o imaginário social. Como salienta Lajonquière (1999), o que diferenciava a escola de outrora do mundo adulto era um trabalho escolar como pura perda no presente, um tempo marcado pela dissimetria entre o mundo adulto e o mundo da criança, entre o infantil e o mundo do *socius*.

Com a modernidade, “[...] a instituição escolar passou a convocar a criança para um trabalho, tão sério quanto o do adulto, mas sem receber por isso um pagamento imediato” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 83), e o resultado desse trabalho era tornar-se adulto amanhã. Esse tempo instaurado pelo dispositivo escolar como pura perda no presente, responsável por engendrar historicamente as condições da infância, tinha por intuito fazer com que uma escola funcionasse como uma montagem simbólica que possibilitava uma abertura subjetivante, permitindo o usufruto de outros saberes, outros ideais e outros valores que não aqueles imbuídos de valor de consumo. Assim, a escola convocava a criança ao trabalho escolar, ao mesmo tempo que se inscrevia a possibilidade (desejo) dela se tornar um adulto no futuro, na medida em que a escola mantinha como referência o mundo dos valores simbólicos e das leis ou, se quisermos, dos valores de cidadania (solidariedade, igualdade, justiça social, etc.).

Nesse sentido, o engajamento de um aluno no trabalho escolar era “movido a desejo”, isto é, alimentava-se de um “[...] tempo da espera de uma recompensa sempre a ser sonhada”, a saber, de um dia vir a ser reconhecida como adulto, no campo simbólico das trocas sociais (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 4). Tal desejo era construído na medida em que o dispositivo escolar inscrevia de modo arbitrário uma falta, uma dissimetria entre crianças e adultos, que é a mesma dissimetria instaurada com o tempo da escola como pura perda no presente. Mas, como isso pode funcionar se o próprio discurso político-pedagógico hegemônico infantiliza o “profissional” da educação? A diferença instaurada entre o mundo da criança e o mundo do adulto engendra uma condição necessária, mas não suficiente, em termos de possibilidades para se educar uma criança pela via ética do desejo. Entretanto, quando o “prêmio” pelo esforço é de um outro estofo, por

exemplo, qualquer figuração terrena e material da felicidade, o prêmio passa a ser o não desejar (LAJONQUIÈRE, 2001).

Nessa perspectiva, o ideal da escola consumida e consumada, por meio de inúmeras reformas empresariais, tende a torná-la um rito de passagem dos mais novos à sociedade de consumo, em que se passa a predominar a dimensão imaginária – como agenciadora de um “gozo a mais” para todos. Em termos subjetivos, o sujeito não estaria mais dividido pelo interdito simbólico que representa o encontro com o grande Outro (família, escola, cultura) – dimensão simbólica que implica a restrição ao gozo e aos privilégios –, mas estaria dividido por não alcançar o gozo prometido pelo discurso social, isto é, em termos de necessidades materiais. Em, suma, uma mísera conversão do desejo às necessidades de sobrevivência,

O discurso capitalista, associado ao poder tecnocientificista, produz uma lógica que, ao transformar o sujeito em objeto de consumo, termina por reduzir a economia libidinal à simples fórmula custo-benefício, isto é dizer, ao plano das necessidades, em que o sujeito passa a ser tributário do “ter”, e não do “ser”, como se conjura no individualismo competitivo e no gozo “solipsista” das democracias de consumo.

Desdobra-se, assim, uma diferença crucial pertinente à escolarização contemporânea em relação à universalização da escola moderna, essa que se iniciou no final do século XIX e se consolidou no século XX como escola da república, que visava, entre outras coisas, barrar a ideia da educação escolar como um privilégio de alguns grupos sociais. Por certo, o ideal de estofamento simbólico que representa a universalização da escola republicana, em sua dimensão de justiça social e equidade, operava como um “[...] lembrete simbólico da restrição de gozo àqueles que pretendiam tomar para si, com exclusividade ou privilégio, os bens da cidade” (VOLTOLINI, 2015, p. 225), condição fundacional do laço social que opera a partir do princípio de restrição de gozo como condição civilizatória.

No momento em que tudo se resume ao “estudar para”, como mostra Charlot (2013, p. 145), o “[...] aluno age por um motivo não relacionado ao saber, mas tão somente com a finalidade de tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai”. Trata-se, assim, de estabelecer certa hipertrofia da relação utilitarista com o saber e com o mundo, em que se destaca certo “hiper-realismo” expresso em termos de lucros tangíveis – imediatos ou futuros. Nesse caso, também é preciso pontuar o que é expropriado do educando: o próprio valor ou sentido de

uma experiência escolar que pudesse criar um aluno capaz de estabelecer uma relação com os saberes de modo singular, subjetivante e formativo.

O sistema de avaliação em que predomina a “preparação para a prova”, como diz Perrenoud (1999, p. 69), opera certo reducionismo e empobrecimento dos “[...] procedimentos intelectuais, da curiosidade, da criatividade, da originalidade, em detrimento ‘do que paga’, ou seja, do que pode ser convertido em notas [...]”. Na medida em que tudo se reduz à relação utilitarista que se estabelece com o saber, o que fica apartado do escopo das relações escolares é a possibilidade de estabelecer uma diferenciação no ensino que indique uma relação com o saber prenhe de sentido e permeada pelo prazer de descobrir novas realidades, pelo enriquecimento pessoal ou pela satisfação que aprender poderia propiciar ao aluno.

Tal lógica não somente perverte a realidade da educação, como também acaba por inverter a demanda escolar, uma vez que são os professores que passam a depender de seus alunos ao ficarem reféns do engajamento ou não das suas turmas na preparação e realização dos testes de desempenho, revelando um estado perverso no qual os adultos acabam literalmente governados pelos mais novos, uma das marcas do atual “mal-estar” na educação contemporânea, que permanece velado no discurso das melhorias da qualidade da educação.

Não obstante aos fatos que estão longe de meras opiniões, a avaliação marca o imaginário social como um fantasma de nossos tempos, em que a naturalização do discurso avaliativo fundamenta o poder gerencial em detrimento e/ou complementariedade ao saber pedagógico, revelando-se um poderoso mecanismo de produção de “valor” sobre o objeto, um sintoma social de nossa civilização orientada racionalmente à quantificação e mercantilização da vida.

Nessa sentido, o valor de um professor passou a ser determinado em relação aos resultados obtidos, resultando na lógica do “vale o quanto ensina”, isto é, como adequação de sua prática com os resultados de seus alunos. Como diz Gori (2013), a avaliação é um dispositivo perverso, no sentido foucaultiano do termo, e um sintoma particularmente perigoso, em que tudo que você é, tudo que você faz, não vale mais que o preço de uma mercadoria no mercado da concorrência.

Furor avaliativo e paixão instrumental como saída perversa à educação escolar

Ao nomear o furor avaliativo como um sintoma que se engendra na educação escolar contemporânea, pretende-se destacar o estado dogmático, imediatista e irrefletido característico

de sistemas e redes em que predominam as políticas de avaliação em larga escala e os programas de “responsabilização” das escolas e profissionais em razão dos resultados de aprendizagem dos alunos. Um estado marcado pela compulsão do fazer técnico-pedagógico e pela obsessão em função dos resultados que terminam por degradar e perverter o ato educativo. O fundamento de tal hipótese, sustenta-se nos ensinamentos da educadora e psicanalista Maud Mannoni (1973), a qual alertava para o erro de excluir a dimensão administrativa do campo de *análise da demanda educativa*, lembrando-nos do monopólio da força econômica que, consubstanciado com outros conhecimentos, se tornaria fonte de todos os tipos de abusos de poder. Em suas palavras, logo que “a preocupação de rendimento é principal, desaparece o interesse humano do empreendimento” (p. 20).

É importante salientar que Mannoni criticava o “furor pedagógico” do sistema nacional de educação da França, o qual se caracterizava, segundo ela, por exageros pedagógicos de todas as formas, o que terminaria por perverter o ato educativo. Para ela a condição da educação era antes de mais nada uma implicação essencialmente política, e não técnica-pedagógica. Em comparação ao caso brasileiro, Lajonquière (1999) já apontou que ocorreria justamente o inverso, isto é, que pecaríamos por “deflação educativa”. No mesmo sentido, ao tomar em questão o atual estado de furor avaliativo nos sistemas de ensino brasileiro, busca-se apontar para essa mania brasileira de se querer os fins sem se empregar os meios necessários e próprios para tanto. Assim, a metáfora do furor avaliativo implica interrogarmos dessa ânsia em se avaliar o que não se ensina, ou se deveria ensinar, como marca histórica do dualismo e abismo psicossocial da educação brasileira.

Portanto, observa-se muitas vezes a presença desse estado aniquilador de furor avaliativo, enquanto efeito produzido por meio do discurso tecnocientificista dominante e/ou hegemônico. Dito de outro modo, o que se desconhece, ou *o que nada se quer saber* – um tanto cínico – acerca dessa perversão educacional consiste no fato de tais discursos produzirem os piores efeitos sobre o cotidiano escolar e o ato educativo, capaz de abortar o desejo mesmo que o anima. Mais ainda, pode-se indagar se o furor avaliativo não seria uma espécie de saída perversa posta ao mundo político em face as exigências da sociedade de consumo?

Para além do factual processo em curso de precarização do trabalho escolar e do processo de culpabilização dos profissionais da educação pela situação educacional do país, busca-se apontar uma outra face dessa questão, isto é, *isso* que se mostra como uma paixão humana em “ser instrumento” do Outro. Trata-se da “paixão da instrumentalidade”, um conceito com o qual

Calligaris trata da “paixão humana em sair do sofrimento [...], alienando sua própria subjetividade a uma forma instrumentalizada” (CALLIGARIS, 1991, p. 110). Tal “paixão” em ser instrumento do Outro, no âmbito da tecnocracia cientificista de nossos tempos, encontra um caminho certo à promessa de gozo agenciado pela montagem perversa dos dispositivos de gestão contemporâneos. Não seria esse o caso de políticas, programas e projetos que, por meio da crença no tecnocientificismo aplicado à educação e ao ensino, terminaria por destituir o *savoir-faire* professoral e desautoriza-lo em nome da “modernização administrativa” e de “novas tecnologias” educacionais, condenando milhares de crianças ao deserto educativo?

Obviamente, uma saída perversa no sentido político da questão, pois desloca a “responsabilidade” dos governos em relação à qualidade da oferta do ensino para o âmbito da eficácia dos profissionais da escola, culpabilizando-os –, o que não raramente tem servido tão-somente para mascarar nossa precária história em termos de investimentos efetivos na escola pública.

Como foi exposto acima, o poder tecnocrático-gerencial arregimenta a educação escolar ao âmbito da vida mercantil e do tecnicismo educacional, reinscrevendo a escola no registro do consumo e do empuxo ao gozo. Como não trazer aqui novamente as palavras pontuais de Mannoni (1974, p. 312): “no momento em que o saber se tornou mercadoria, ele se submete a lei da oferta e da demanda. O que importa não é mais o desejo de saber (ou a verdade do saber), mas sua utilização perversa para fins de promoção social”.

Assim, a reflexão que se compartilha nesse texto consiste em pensar como o discurso da nova gestão pública terminaria, portanto, por perverter e degradar a educação escolar ao engendrar o furor avaliativo nas mentes e corações dos profissionais da educação. A hipótese é que a avaliação científica atrelada à política de responsabilização escolar, tal como estruturada nos dispositivos de escolares do estado de São Paulo, constitui um “saber sabido” pelo qual se pode erigir e fazer operar toda “montagem perversa” do sistema, com o qual se alimentaria essa verdadeira paixão de “ser instrumento”, em que o gozo se revela mais pela “obediência” às normas, protocolos e procedimentos. Em suma, uma posição que desimplica os sujeito em relação ao que poderia carregar marcas de um saber transmitido e adquirido de modo singular.

Isso funciona muito bem, na medida em que a oferta da avaliação educacional cria sua própria demanda, isto é, todo esse processo se faz com o consentimento do avaliado, estabelecendo um “contrato de confiança” pelo qual o sujeito se compromete, sem o saber, no

processo de sua própria exclusão (MILLER; MILNER, 2006). Concomitantemente, entre o discurso do mérito e o (des)mérito produzido na realidade, a impostura pode encontrar seu próprio meio de cultivo, servindo para escamotear e mascarar o fato de que professores e educadores se encontrarem cada vez mais distantes às demandas educacionais que realmente vivenciam em seu cotidiano escolar.

Obviamente, uma saída pelo pior a qual consiste no sujeito se “fazer de instrumento” para empresa signatária, submetido de “bom grado” as exigências desmedidas desses tempos. Assim, o furor avaliativo pode ser tomado como um sintoma social da educação brasileiros, na medida em que se busca com fervor avaliar o que pouco se ensina nas escolas. Também deve ser pensado como resultante do discurso gerencial que se impõe, por um lado, como um saber dogmático que resulta da dificuldade de responder ao impossível estrutural de toda educação e, por outro, como uma perversão da demanda educativa, que se revela como uma satisfação (impossível) de um desejo de dominar o outro, seja no sentido de reduzir o outro à condição de objeto do saber, seja como um gozo de modelar o outro a sua própria imagem, ou mesmo de induzir a certos treinamentos sócios comportamentais e cognitivos.

Considerações finais

Ao tratar a emergência desse “terror avaliativo”, enfatiza-se o contrassenso posto à educação escolar, ao mesmo tempo em que se questiona como os testes de aprendizagem empregados desqualificam o sujeito como ser falante, reduzindo-o cada vez mais a uma concepção “ordinária” e “instrumental” acerca da linguagem e a sua adequação social. Concomitantemente, buscou-se articular algo que pudesse ser dito sobre esse sintoma social que assola a função pública da escola moderna. Isso que mostra certa degradação da escola pública cuja função é “minar” a condição de possibilidades da educação escolar formar e educar efetivamente, corroborando para que a educação de uma criança e/ou um adolescente se torne um fato de difícil acontecimento.

Em outras palavras, entende-se que a ênfase política e pedagógica na avaliação educacional e na performance do rendimento escolar revela certo grau de adoecimento do discurso social na atualidade, em que o furor avaliativo pode ser tomado como uma espécie de “loucura pedagógica” de nossas escolas. Essa via revela como a lógica do mercado reinscreve a

educação em torno do rendimento do objeto, da alta performance, o que terminaria por consubstanciar práticas escolares tal como uma mercadoria a ser produzida e consumida até sua total consumação. Por fim, pode-se indagar dessa ênfase atual em se avaliar o que não se ensina, via de regra, em nossas escolas. Paradoxalmente, a proposta da avaliação em larga escala associada às políticas de responsabilização escolar revela um discurso social que terminaria por desresponsabilizar as autoridades políticas pela educação nacional oferecida aos mais novos. Esse seria o *modus operandi* perverso que se desdobra no cotidiano escolar a partir dos adeptos ao (neo)tecnocracismo gerencialista na escola pública.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Escola pública, gerencialismo e accountability**. A página da educação, Porto, Portugal, v. 12, n. 126, ago./set. 2003.

AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional**: sob a ótica da análise satisfatória. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

ALAVARSE, Ocimar M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004 .

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; SILVA, Lucas Melgaço. Política de responsabilização no Ceará: avaliação, rankings e premiação. *In*: LEITE, R. H.; ARAÚJO, K. H.; SILVA, L. M. (orgs.). **Avaliação educacional**: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: UECE, 2017. p. 15-34.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BAUER, Adriana *et al.* Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, out. 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012 .

CALLIGARIS, Contardo. A sedução autoritária. *In*: CALLIGARIS, Contardo. **Clínica do social**. Ensaios. São Paulo: Escuta, 1991. p. 107-118.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo.

CAMARGO, Paula. Vale o quanto ensina: rechaçada por professores e aplaudida por economistas a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual. **Pátio**, São Paulo, v. 12, n. 47, 2008.

CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social**. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GORI, Roland. **La fabrique des imposteurs**. Paris: Les Liens Qui Libèrent, 2013.

LACAN, Jacques. **Lacan in Itália 1953-1978**. Milão: La Salamandra, 1978.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. São Paulo: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância e a educação nos tempos sombrios do narcisismo. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO, 2001. **Anais [...]**. Universidade de Paris XIII, 2001.

LARROSA, Jorge. **Elogia da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Lisboa: Moraes, 1973.

MANNONI, Maud. Les exclus. **Les temps modernes**, Paris, n. 340, p. 307-315, 1974.

MILLER, Jacques-Alain; MILNER, Jean Claude. **Você quer mesmo ser avaliado?** Barueri: Manole, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, 2015a.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste?. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-420, set./dez. 2015b.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 407-424, set./dez. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAVITCH, Daine. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Assis Leão; FERREIRA, Wilma dos Santos; ANDRADE, Cristiano Dornelas. Modelos de avaliação educacional: uma análise das práticas avaliativas na educação básica. *In*: CIASCA, M. I. F. L.; SILVA, L. M.; ARAÚJO, K. H. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: UECE, 2017. p. 43-61.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. *In*: SETTON, M. G. J. **Mérito, desigualdade e diferença**: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal. São Paulo: Annablume, 2017. p. 77-100.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 873-895. 2003

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Neo)tecnocratas ou (Neo)Bobos? Eis a Questão. **Organização e Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 26, p.107-117, abr. 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, 2015.