

PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE O PROGRAMA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR DO CEARÁ

Karlane Holanda Araújo
Eric Ferdinando Passone
Juliana Alexandre Soares Gomes

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa acerca das percepções dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em relação às políticas de responsabilização escolar e às avaliações externas em escolas de *alto-rendimento* de cinco municípios do estado do Ceará. Constatou-se que o *culto ao mérito* nas *escolas nota dez* pesquisadas é induzido comportamentalmente tanto pelo discurso do pagamento por mérito (*merit pay*) para os profissionais da escola quanto pelo reforço positivo e/ou negativo das premiações de alunos, em que se emprega a ritualística das provas e exames, o controle e a classificação com base nos resultados alcançados e se utiliza de competições para aferir prêmios e castigos.

Palavras-chave: prêmio escola nota dez; *accountability*; avaliação externa.

STUDENTS VIEW ON THE SCHOOL ACCOUNTABILITY PROGRAM OF CEARÁ

Abstract

This article presents the results of a qualitative research about the perceptions of second grade students from elementary school concerning the school accountability policies and the external evaluations in *high performance* schools in five municipalities of Ceará state. It was found that the *exaltation of merit* in the researched is behaviorally induced both by the discourse of merit pay for school professionals and by the positive and negative reinforcement of student awards, in which are preached the ritual of tests and exams, the control and classification based on the results achieved, and use competitions to assess prizes and punishments.

Keywords: escola nota dez prize; accountability; external evaluation.

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD ESCOLAR DEL ESTADO DE CEARÁ

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre las percepciones de los alumnos de 2º año de la enseñanza básica en relación con las políticas de *accountability* escolar y las evaluaciones externas en escuelas de "alto rendimiento" en cinco municipios del estado de Ceará. Se ha comprobado que el *culto al mérito* en las escuelas *nota dez* investigadas es inducido conductualmente tanto por el discurso de la remuneración por méritos de los profesionales de la escuela como por el refuerzo positivo y negativo de los premios a los alumnos, en los que se predica el ritual de las pruebas y los exámenes, el control y la clasificación en función de los resultados obtenidos y se utilizan competiciones para valorar premios y castigos.

Palabras clave: premio escola nota dez; *accountability*; evaluación externa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aporta um saber singular para o complexo campo de pesquisa sobre a *accountability* educacional e escolar, a saber: as percepções, os sentimentos e as experiências de alunos do 2º ano do ensino fundamental quanto às práticas avaliativas externas e os mecanismos de premiação aos quais estão submetidos no cotidiano escolar e os possíveis desdobramentos e/ou efeitos sobre a constituição subjetiva dos mais novos sob a lógica da regulação educacional na Nova Gestão Pública (NGP). Objetiva-se, portanto, desvelar como as práticas avaliativas e seus desdobramentos (prêmios e constrangimentos) customizados pela política de *accountability* escolar, via prêmio *escola nota dez* no Ceará, repercutem na rotina escolar dos alunos.

O horizonte da pesquisa valida os conteúdos subjetivos encontrados na comunicação direta com as crianças nas rodas de conversas e entrevistas, bem como nas manifestações socioemocionais decorrentes das dinâmicas lúdicas realizadas com os grupos de alunos com base na fusão de horizontes *gadameriana*.

O presente escrito está dividido em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta os passos metodológicos do estudo. Em seguida, a segunda seção trata do programa prêmio *escola nova dez*, enquanto modelo de *accountability high-stakes* no estado do Ceará, delineando brevemente seus objetivos, características e especificações históricas e legais. A terceira seção apresenta e discute a percepção dos alunos do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará acerca da prova estandardizada e sua relação com o prêmio ofertado pelo programa *escola nota dez*. Adiante, tecem-se algumas considerações finais e proposições de novos estudos sobre o fenômeno. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas do estudo.

PASSO A PASSO DA PESQUISA

O emprego da pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que essa não se reduz ao tratamento e análise dos dados secundários, de natureza quantitativa, outrossim propõe avançar a fim de investigar dados primários relacionados à visão dos alunos sobre a escola; à relação dos discentes com a unidade escolar e com o saber; e aos significados apropriados pelos educandos a respeito do prêmio *escola nota dez* a partir de sua transmissão por meio de símbolos, objetos e metáforas, mediante o contexto em que o aluno se encontra. Destaca-se, assim, a importância de se compreender cada vez mais a relação entre as políticas, os contextos, os sujeitos e os desdobramentos das práticas discursivas no cotidiano escolar (PASSONE, PEREZ, 2013).

Desse modo, o referido estudo buscou conhecer as repercussões da política educacional de avaliação associada às práticas de responsabilização escolar do Ceará, por meio de cinco municípios distribuídos nas coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação, situadas nos polos: Norte (coordenadoria regional 3 – Morrinhos); Sul (coordenadoria regional 18 – Nova Olinda); Leste (coordenadoria regional 10 – Fortim); Oeste (coordenadoria regional 13 – Novo Oriente); e Centro (coordenadoria regional 12 – Quixeramobim), do Ceará.

Em cada uma dessas coordenadorias, selecionaram-se os municípios que obtiveram o maior número de escolas ganhadoras com o prêmio *escola nota dez* em 2014 e 2015. Em seguida, selecionaram-se as escolas com os melhores desempenhos em cada uma dessas cidades. Para a coleta dos dados, empregou-se a entrevista grupal com os alunos da série pesquisada, além de dinâmicas lúdicas a fim de possibilitar conhecer as percepções, os ideais, os sentimentos, os desejos e os pensamentos dos sujeitos em relação às práticas avaliativas e seus desdobramentos (prêmios e castigos) customizados pelo programa prêmio *escola nota dez* no Ceará.

Nesse sentido, a partir da oferta da palavra aos grupos de alunos, buscou-se promover a escuta e a socialização de suas falas; cada participante teve a oportunidade de expor seu(s) ponto(s) de vista sobre as questões levantadas na pesquisa. A entrevista em grupo também possibilitou uma interlocução horizontal com os sujeitos entrevistados.

Para a realização desse estudo, foram formados em cada uma das escolas selecionadas grupos de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Como já mencionado, os grupos foram constituídos por, no máximo, dez alunos, escolhidos aleatoriamente. Vale ressaltar que os alunos e seus responsáveis foram previamente informados quanto ao teor da pesquisa, bem como consultados se gostariam de participar da entrevista grupal. Somente a partir do consentimento das crianças e da assinatura do termo de assentimento por seus responsáveis é que foram realizados os grupos e se iniciou a pesquisa de campo. Cada entrevista teve duração estimada de 50 minutos.

As falas das crianças que participaram das rodas de conversa da pesquisa estão identificadas por acrósticos com o propósito de preservar suas identidades. A identificação segue o seguinte padrão: *A* para aluno(a), seguido da inicial da cidade onde foi realizada a pesquisa, em que *M* representa o município de Morrinhos, *Q* o município de Quixeramobim, *F* o município de Fortim, *NO* o município de Novo Oriente e *NOL* representa o município de Nova Olinda, acrescido do número que indica a série (2º) na qual o(a) estudante estava matriculado(a) e posteriormente adicionado o número que a criança representa no grupo de pesquisa de cada escola (1, 2, 3..., 9, 10).

Nesse momento, fizemos algumas perguntas às crianças seguindo o roteiro adiante:

Roteiro II

- Vocês fazem provas/avaliações escolares?
- Como são as avaliações aqui na escola? Vocês acham as avaliações fáceis ou difíceis?
- Alguém aqui tem medo de fazer prova? Por quê?
- O que acontece quando vocês tiram notas boas nas provas? O que vocês sentem?
- Quando tiram notas baixas nas provas, o que vocês sentem?
- Vocês conhecem o prêmio *escola nota dez*? O que é esse prêmio?
- O que vocês fizeram para ganhar o prêmio?
- A sua turma e/ou escola já ganhou o prêmio alguma vez? Como foi?
- Vocês lembram como as professoras de vocês ficaram quando ganharam o prêmio? Como foi? (ARAÚJO, 2020, p. 178)

Também foram tomadas entrevistas semiestruturadas com os docentes polivalentes do 2º ano, os quais estão identificados com a letra *P*, para professora, seguido da letra que representa a inicial do nome da cidade em que foi realizada a pesquisa, tal como proposto para a identificação dos sujeitos alunos.

Como os fenômenos se revelam via ângulos e horizontes que lhes são característicos, uma das primeiras preocupações do pesquisador é tentar identificar os modos como os fenômenos se mostram. Sendo assim:

[...] o horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apegava ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto (GADAMER, 1997, p. 404).

A apropriação do texto nasce, pois, de um processo dialógico, sem imposição do leitor com relação às suas próprias interpretações. Espera-se, assim, que da interpretação de um texto possam sair coisas novas não previstas pelo próprio autor. Isso pode ser alcançado com:

[uma] relação *dialógica* e a *fusão de horizontes* como condições do saber *o saber negociado* –, a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seus horizontes teóricos [...] (COSTA, 2002, p. 377).

Com a exposição do caminho adotado na análise das entrevistas dos participantes desse estudo, realizou-se o procedimento de fusão de horizontes percebidos pelos entrevistados, e foram agrupados os pontos convergentes e divergentes identificados ao longo do estudo, sendo que os discursos convergentes dos alunos serão apresentados adiante.

O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ: A POLÍTICA *ACCOUNTABILITY* HIGH-STAKES DO ESTADO DO CEARÁ

No sistema educacional brasileiro há políticas estaduais e municipais de responsabilização que utilizam os resultados de desempenho discente para distribuição de *prêmios* às equipes das escolas e aos alunos, assentados em índices e médias de proficiências alcançadas em testes padronizados, como por exemplo as versões que ocorrem no Ceará:

O Prêmio Escola Nota 10, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Prêmio Aprender pra Valer são marcados por uma tendência atual da política de responsabilização e bonificação dos atores educacionais pelos resultados das avaliações (*spaece/ide-alfa*, *spaece/ide-5* e *spaece/ensino médio*) (BROOKE, CUNHA, 2011, p. 26).

O estado do Ceará vem, desde o início dos anos de 1990, fortalecendo a cultura de avaliação e gestão por resultados, fazendo uso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (*spaece*) para emitir *rankings*, classificações e premiações. Configurada como um *modus operandi* denominada *nova gestão pública*, em que a gestão por resultados ganhou centralidade, a *accountability* escolar caracteriza-se pela aplicação de testes para avaliar a aprendizagem e a eficácia das redes e sistemas de ensino; emprega critérios de ranqueamento das escolas a partir de modelos *standarts* de desempenho, os quais podem gerar consequências fortes com níveis de pressão/consequência mais altos, *high-stakes*, para os profissionais e atores escolares.

Entre as ações de responsabilização com consequências de *alto risco* para as escolas e para seus atores, destaca-se o prêmio *escola nota dez*. Atualmente esse prêmio é disciplinado pela Lei Estadual n. 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto n. 32.079, de 9 de novembro de 2016, e funciona como “[...] política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; como política apoiadora às escolas com menores resultados [...]” (CEARÁ, 2013c, p. 1).

O programa evento acontece anualmente, do qual todos os 184 municípios do estado do Ceará participam mediante os resultados do *spaece-alfa*, do *spaece 5º* e do *spaece 9º*. A cada ano são 150 escolas premiadas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 150 escolas apoiadas de 5º e 9º anos do ensino fundamental. O valor do prêmio é calculado considerando a renda *per capita* por estudante correspondente à multiplicação do número de aprendizes matriculados na escola e presentes na ocasião da avaliação. Vale reiterar que, para o recebimento da premiação, o município

deverá atender ao disposto no Artigo 2º, parágrafo 4º, da Lei Estadual n. 15.923/2015, que regulamenta:

O município deverá ter um mínimo de 70% (setenta por cento) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de sua rede, situados no nível *desejável* da escala de alfabetização do *space*, e 30% (trinta por cento) dos alunos no nível *adequado* da escala de Língua Portuguesa e da escala de Matemática do 5º ano, como condição para que escolas de sua rede possam receber o Prêmio, com exceção do Município de Fortaleza. (CEARÁ, 2015, Art. 2).

As escolas premiadas recebem os recursos financeiros em duas parcelas, sendo a primeira correspondendo a 75% do valor total; e a segunda, a 25%. Já as apoiadas recebem, ao início, 50% do valor total e, ao final, os 50% restantes. O recebimento dos recursos financeiros referentes à segunda parcela está condicionado:

i – à comprovação da execução da ação de cooperação técnica pedagógica entre a escola premiada e a escola apoiada; ii – à manutenção ou elevação dos bons resultados obtidos pelas escolas premiadas na melhoria da aprendizagem dos alunos, comprovados através do ide-alfa e/ou ide-5, ao final do segundo ano de execução do plano de aplicação de recursos da primeira parcela; iii – à melhoria dos resultados da escola apoiada, que deverá obter nota mínima de 7,0 no ide-alfa e 5,0 no ide-5. (CEARÁ, 2013a, p. 10).

Por um lado, é importante considerar que o prêmio *escola nota dez* vem repercutindo no processo de ensino-aprendizagem tanto das escolas premiadas quanto das escolas apoiadas, visto que a referida premiação possibilita:

[...] a aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos, investimentos na parte pedagógica e estrutural das instituições, viabilizando inovações nas práticas docentes; corrobora para elevar a motivação dos professores na realização do trabalho docente e proporciona o incremento das práticas de sala de aula em decorrência do intercâmbio entre as unidades parceiras. (ARAÚJO, 2016, p. 163).

Por outro, atesta-se, ainda, que esse modelo de premiação, no qual a distribuição de recursos é condicionada ao melhor desempenho escolar do aluno, apresenta consequências ou responsabilização *high-stakes* para a escola e para os seus sujeitos educacionais, provocando: a competição entre as unidades escolares; a reorientação das práticas pedagógicas; a preleção de conteúdos curriculares voltados para as matrizes das avaliações externas; a tendência a pressionar os docentes e discentes a alcançarem metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar; a diminuição da autonomia docente e o aumento da heteronímia em relação às demandas e diretrizes externas; a indução de práticas de corrupção na educação enquanto resposta ao modelo de governança por resultados; a discriminação e exclusão interna de alunos deficientes, dentre outros (AFONSO, 2015; OLIVEIRA, CLEMENTINO, 2020; PASSONE, ARAÚJO, 2020; PASSONE, RONCOLI, 2022).

Paralelamente, as escolas premiadas que alcançam destaque recebem o reconhecimento público da sua qualidade e são aquinhoadas com recursos até vultosos a depender da quantidade de alunos matriculados. O estado investe algo em torno de R\$ 60 milhões por ano com premiação, avaliação, material didático, além de programas de formação e bolsas, sendo o maior valor destinado à premiação escolar. Porém, as instituições de ensino não premiadas sofrem prejuízos

pela privação de melhores condições de trabalho, perda de incentivos e bonificação, sendo ainda estigmatizadas pela opinião pública como instituições de baixa qualidade. Entende-se que esse modelo tributário à política de responsabilização, pautada na meritocracia e no tecnicismo, retrata uma forma de racionalizar os escassos recursos para a educação, promovendo uma acirrada competição entre as escolas (FREITAS, 2014), que buscam lograr o êxito e conquistar o prêmio financeiro, por um lado, e título de *escola nota dez*, como escola de excelência, por outro.

Em reação à política de responsabilização escolar, as escolas de ensino fundamental buscam atingir o *status* de *escola nota dez* e acabam se rendendo aos princípios da meritocracia, do tecnicismo e da produtividade, desvirtuando geralmente o verdadeiro sentido da educação para a ideia de treinar e instruir os alunos para os testes padronizados. Esse tipo de política educacional transfere a preocupação com o aprendizado para a preocupação preponderante com os resultados em testes de desempenho (HORTA NETO, YANNOULAS, 2012; SANTOS, 2016).

Afonso (2015) destaca que a ênfase nos resultados, enquanto resultado de políticas hegemônicas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização, terminaria por induzir à corrupção na educação cuja complexidade ainda é insuficientemente conhecida e pesquisada. De acordo com o pesquisador português, os estudos que envolvem a *accountability* carecem de reflexão teórico-analítica e complexidade, na medida em que desprezam os efeitos de indução que tais políticas acarretam, como as práticas de corrupção em educação. A regulação imposta por essas políticas gera a necessidade de as escolas darem respostas baseadas nos rendimentos, nos rankings e nas (supostas) evidências, anulando completamente as expectativas legítimas em torno da transparência dos processos educacionais e das decisões políticas.

Ravitch (2010, p. 253) lembra que o desempenho em termos de melhores indicadores não *significa nada*, na medida em que os resultados alcançados pelos incentivos monetários ou “[...] que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação”. Na realidade, a criança avaliada “[...] se torna um objeto de troca, na medida em que seu *trabalho* pode implicar um *plus* monetário para a escola” (PASSONE, 2014, p. 3). Nesse sentido, também é preciso se interrogar em relação ao que o aluno também seria corrompido, isto é, em relação ao “[...] 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” (PASSONE, 2019, p. 951).

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 (PASSONE, 2019, p. 958).

No caso do estado do Ceará, pesquisas de campo mostram como a criança é estimulada a responder à demanda de ensino e aprendizagem em nome da *eficácia escolar*, que é representada pelo alcance da proficiência de maior rendimento educacional no *space*. Identificou-se o uso de dispositivos comportamentais de contingência de estímulo *versus* reforço pelas *escolas nota dez* de Sobral, como exemplo: as fichinhas que cada criança recebia ao realizar as atividades escolares propostas; ao somar o total de dez fichas, “[...] a criança poderá fazer a troca por uma boneca, um carrinho, uma massinha de modelar, etc.” (ARAÚJO, 2016, p. 112). Essa problemática se agrava quando falamos do ensino nas séries iniciais, especialmente no processo de alfabetização de

crianças, na medida em que essa etapa da vida se relaciona com a consolidação de valores e a constituição subjetiva, tempo de certa *quarentena* que a escola deveria promover protegendo a criança do mundo dos *socius*, em que predomina o utilitarismo e o pragmatismo do mundo mercantilizado e adulto. Como destaca Charlot (2013, p. 145), no momento em que tudo se resume ao *estudar para*, 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”.

Enfim, reconhece-se nas práticas sociais das escolas pesquisadas que há uma supervalorização dos testes padronizados e das práticas de emulação entre os pares, na medida em que os resultados nas provas podem se verter no recebimento do prêmio ou evitar o sentimento de *menos-valia*, desvalorização e falta de reconhecimento, quando não se obtém os resultados almejados. Essa estratégia tende a pressionar e a impulsionar os alunos a realizarem as atividades curriculares condicionando um determinado comportamento escolar almejado ao ganho de brindes e prêmios. Já para a escola, o prêmio representa objetivamente um reconhecimento social e recompensas financeiras para os atores educacionais bem como alocação de recursos para empregar em infraestrutura escolar, material didático, formação docente etc.

Obviamente, essa realidade factual tem consequências sobre o laço social que recobre a prática educativa, em que os professores são levados a dedicarem seu tempo em sala de aula com os ditos *bons alunos*, em detrimento daquele cujo desempenho esperado são de antemão considerados ordinários, insuficientes e/ou incapazes.

O ideal de valores narcísicos postos desde o *outro social* encarnado na figura de *alto rendimento* e de desempenho associado ao ganho monetário tende a reforçar práticas de discriminação, preconceito e exclusão, não sendo incomum as práticas de encaminhamento de alunos com *baixa rentabilidade* para especialistas, como psicólogos, psiquiatras, neurologistas, psicopedagogos, enquanto forma de se isentarem de suas responsabilidades como professores. Isso que se pode chamar de práticas de *exclusão do interior*, isto é, de discriminação e exclusão desde o interior da escola.

Em outro trabalho (PASSONE, ARAÚJO, 2020), destacou-se certo *pacto* velado existente no estado do Ceará, instituído por meio da Portaria n. 0998/2013, que consiste em identificar e encaminhar para laudos médicos, neurológicos e psicopedagógicos alunos que apresentam algum grau de deficiência e/ou *dificuldade na aprendizagem*. Uma vez *laudados* e *rotulados* com problemas de aprendizagem, tais alunos deixam de ser *contabilizados* nos resultados das avaliações externas, ou seja, *deduzidos* do cálculo dos resultados de rendimento escolar, eles são incluídos nas estatísticas oficiais de *educação especial* (PASSONE, ARAÚJO, 2020).

Desse modo, ainda caberia a seguinte questão: a *invisibilidade* desses alunos precocemente *diagnosticados* com dificuldades de aprendizagem visaria aumentar a rentabilidade do sistema, das redes de ensino e das escolas? Se a resposta for positiva, então podemos dizer que esse estado paradoxal e factual retrataria o grau de degradação dos laços educacionais na contemporaneidade, na medida em que subverte a função social da escola como espaço de igualdade e inclusão dos diferentes.

Mais ainda, em uma leitura fundamentada na psicanálise e na sua extensão sociocultural, pode-se dizer com Passone (2013, 2015, 2017, 2019) que, no âmbito da atual obsessão em se avaliar o *produto* escolar e responsabilizar os professores, a partir do desempenho e do rendimento dos alunos, encontra-se latente uma violenta rejeição narcísica à diferença, comprometendo os processos inclusivos e os próprios valores de uma escola que se deseja democrática. Consequentemente, o individualismo concorrencial impulsionado nas escolas se retroalimenta do imaginário social e, fundamentalmente, de traços narcísicos das sociedades que cultuam o indivíduo centrado em si (KEHL, 2002).

Dito de outro modo, tal operação promove um movimento em direção à intolerância 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.

Como fantasma de nossa época, a avaliação tornou-se um poderoso mecanismo de produção de *valor* sobre o objeto, um sintoma de nossa civilização orientada racionalmente à quantificação e mercantilização da vida. Ela é ao mesmo tempo um dispositivo e um sintoma de um modo de controle social particularmente perigoso: tornar tudo e todos contabilizáveis. Pode-se dizer que a avaliação marca o imaginário social como um fantasma de nossos tempos. O trabalho na clínica com crianças, adolescentes e jovens, como aponta Tyszler (2014, p. 147), indica que não se trata mais da fantasia *Bate-se numa criança – Sou batido*, como destacado por Freud em 1919, estamos hoje na lógica do “fantasma codificado”: *Avalia-se uma criança – Sou avaliado*, com toda carga de terror e gozo que comporta essa fantasia (PASSONE, 2015, p. 404).

A avaliação tornou-se um ditame aceito de bom grado na medida em que ela promete dar aquilo que falta à instituição. Essa troca falaciosa não é sem consequência para os envolvidos, pois se faz com o consentimento do avaliado, em que o sujeito se compromete, sem o saber, no processo de sua própria destituição de valor e exclusão. Nas palavras de Miller, “[...] vocês mesmos terão aberto a porta para visitas e serão obrigados a dizer: ‘Eu valho menos do que aquele ali’, serão obrigados a dizer: *Eu mereço a morte*. A avaliação visa a isso, a essa autocondenação do sujeito” (MILLER, MILNER, 2006, p. 26). Eis a questão intrínseca que revela toda complexidade envolvendo a constituição subjetiva dos mais novos no interior de nossas escolas, em outras palavras, ao prometer uma educação ideal por meio do discurso tecnicista e utilitarista, nega-se “[...] a transmissão de um legado simbólico e de pertencimento ao mundo” (ANACLETO, FONSECA, 2021).

Restaria, desse modo, uma demanda funcional e organizacional que operaria uma ilusória crença que paira na alma dos reformadores educacionais do mundo inteiro, isto é, a proposição de técnicas capazes de engendrar uma educação sem falta e um ensino sem resto, deixando o aluno e o professor indefesos quanto ao gozo do *outro*. Desse modo, poder-se-ia interrogar: o que pediria os avaliadores ao professor? Que este pudesse preencher o vazio do aluno com sua técnica de ensino (apostilas, treinamentos, simulados, adestramentos etc.). O que demandaria o processo avaliativo ao aluno? Que este pudesse produzir-se como objeto que venha satisfazer a falta do *outro*, engendrando um estado de completude em que nada faltaria. O resto impossível da educação é substituído por uma promessa de satisfação de cunho imaginário, isso que implica uma criança ocupar esse lugar de ser objeto do desejo anônimo (técnico), de saber que é desejada ou não pelo outro, de ser amada ou não, ser admirada ou não; um lugar de tudo ou nada, de vida ou morte para o sujeito psíquico.

A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ ACERCA DAS AVALIAÇÕES E PREMIAÇÕES

A partir dos dados obtidos nas entrevistas e por meio da fusão *gadamariana* de horizontes, na qual se identificaram conjuntos de depoimentos convergentes sobre o fenômeno em questão, apresentam-se os relatos dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas que obtiveram bom desempenho no estado do Ceará.

Os alunos descreveram o tipo de prova que realizavam, explicitando sobre a extensão ou quantidade de questões, o grau de dificuldade, os assuntos abordados, o medo de fazer a prova bem como acerca das recompensas atribuídas aos resultados de desempenho nas avaliações.

Com relação à aplicação de avaliações nas escolas, os alunos responderam que realizavam provas de: “Qualquer coisa” (AM21); “De leitura” (AM22); “De matemática, português, geografia, história, ciência [...]” (AQ24); “Nós só faz de matemática e português” (ANO26); “É uma provinha que vem da rua, não é da escola lá de Nova Olinda, é de... de... São Paulo [...]; era de marcar e escrever. Português e matemática” (ANOL2X); “Prova do Paic, Prova do... da matemática, prova do português, prova de religião, de ciências e teve de geografia, assim, às vezes, a gente faz, mas, às vezes, é muito difícil” (AF21). (ARAÚJO, 2020, p. 195)

A percepção das crianças sobre a participação delas em provas foi fluida. Houve uma tendência de comentar as avaliações de português e matemática, uma vez que essas são aplicadas pela unidade escolar tanto nas avaliações internas quanto nas avaliações externas do estado do Ceará (*space-alfa* e provinha Paic) e da federação (Prova Brasil). De acordo com Garcia e colaboradores (2021), um dos efeitos das políticas de responsabilização, no Brasil, Austrália e Canadá, consistiria na negligência do ensino de Ciências, uma vez que a ênfase nos resultados atrelados às políticas de responsabilização enfatiza tão-somente as disciplinas de português e matemática.

Em relação aos registros acerca do(s) modelo(s) de prova(s) realizado(s) nas escolas, pôde-se reiterar outros estudos que informam como as avaliações externas, especialmente o *space-alfa*, servem de referência para todo o processo educativo, tendo como condicionantes a oferta de prêmios e recompensas ao êxito no desempenho, bem como *castigos* ou *punições* para os que não alcançam a expectativa projetada. Obviamente, tal dispositivo pode gerar tanto reforços positivos quanto negativos, isto é, ele pode servir de reforço narcísico como o contrário ao estabelecer uma imagem invertida do desempenho da escola e do próprio aluno.

Historicamente, as práticas sociais e docentes utilizaram os atos examinativos para disciplinar o comportamento moral e cognitivo dos discentes, em que as provas, avaliações e exames ocuparam um lugar simbólico de substituição de práticas e castigos corporais e vexatórios, como era comum o uso da palmatória. Destaca-se que o atual *furor avaliativo* (ARAÚJO, 2020), calcado no tecnocientificismo, mantém originalmente o mesmo ritual de recompensas, emulações, ameaças e punições (reais, simbólicas ou imaginárias), reproduzindo padrões pedagógicos monásticos que provêm da pedagogia jesuítica, em que se pregava a ritualística das provas e exames, o controle e a classificação com base nos resultados alcançados e se utilizavam de competições para aferir prêmios e castigos; como também da pedagogia de Comenius, do século XVII, por meio da qual se instaurou o medo como um instrumento motivador para estimular o aluno a temer e estudar mais para as provas. Tais preceitos do passado ainda convergem no ambiente escolar, nas práticas docentes, cristalizando-se como cultura genérica de que a aprendizagem ocorre mediante ao medo e a pressão exercida pela ameaça das provas e ao temor de não ser reconhecido de modo singular e diferido ao *standart*, como elemento propulsor de dedicação maior aos estudos, características inerentes à *pedagogia do exame* e, acrescenta-se, *pedagogia do medo*. Os controles aversivos mediante castigo corporal, praticados no passado – também na escola –, foram cedendo lugar ao disciplinamento por meios psicológicos e sociais, que, por sua vez, também têm consequências sobre o corpo (LUCKESI, 2011, p. 229).

Em face da crise simbólica do sentido da educação escolar moderna, tais dispositivos reforçam hábitos e comportamentos concorrenciais, tal como imposto pela lógica do gerencialismo empresarial enquanto parte da meritocracia no processo de ensino-aprendizagem. Para cada objetivo atingido no processo educativo, os alunos são condicionados com recompensas,

reforçando o *culto ao mérito*¹. A partir da psicanálise, pode-se inferir que a busca humana pela perfeição, que é da ordem do impossível, acaba se revelando como um voto narcísico, onipotente e onipotente, impulsionado pelo desejo de morte e, como tal, só pode conduzir ao pior, como lembra-nos o clássico mito de Narciso.

No caso das escolas de *alto rendimento* do ensino fundamental do estado do Ceará, observa-se que o *culto ao mérito* ocorre na medida em que as instituições de ensino cogitam um *standard student* que representaria a excelência estudantil a ser seguida como padrão.

Pode-se inferir que o culto ao mérito nas *escolas nota dez* pesquisadas é induzido, ativado tanto pelo discurso da recompensa monetária quanto pelos controles aversivos. Esses elementos fazem parte do currículo oculto da escola, potencializando pensamentos, posturas e comportamentos disciplinares. De acordo com os preceitos de Silva (1999), o que se aprende no currículo oculto diz respeito fundamentalmente a atitudes, comportamentos, valores e orientações que tendem a moldar e ajustar as crianças e os jovens às estruturas e às pautas da sociedade capitalista. O currículo oculto traz, na subjetivação do cotidiano escolar, elementos que podem propiciar o conformismo, a obediência, o individualismo e a competitividade, fortalecendo as amarras de uma educação utilitarista, como também pode formar para a conscientização, a participação, a contestação e a emancipação social. Portanto, como assevera McLaren (1991), ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.

O sermão da recompensa era proferido genericamente pelas comunidades educativas alvos da pesquisa, mas era dito veementemente pelas professoras no cotidiano escolar, como mostra o depoimento típico a seguir:

A gente sempre trabalha premiação com eles, né, faz com que a criança entre nesse desafio de querer fechar uma prova, de quando a escola traz uma avaliação para eles fazerem, todos eles, o objetivo deles é fechar aquela prova. (PM1). (ARAÚJO, 2020, p. 200).

No ambiente escolar, o professor, na posição de substituto dos pais, estimula atitudes e, por conseguinte, valores sociais para satisfazer suas necessidades funcionais, favorecendo o modelo de ensino-aprendizagem, bem como objetivando alcançar melhores resultados educacionais. Tais atitudes e valores são enaltecidos pelas professoras do 2º ano do ensino fundamental do Ceará a partir de artifícios ditos pedagógicos com o desígnio de motivar a turma a alcançar o reconhecimento da imagem predestinada de aluno nota dez, como por exemplo: “Desenho uma carinha triste. Ó, carinha triste, carinha chorando, porque não fez a atividade. Aquele fez: carinha sorrindo. Ei, fez a atividade? Aí eu faço estes desenhinhos no caderno deles” (PM3).

Como são crianças, elas sempre caem nestas coisinhas: *se a gente fizer assim, vou escrever aqui o nome com uma estrela*. Já fica animado. O bom de trabalhar com crianças é isso. Você fala: *Ó, a turma tá muito barulhenta. Vou apagar a luz, gente. Eles já ficam ali: apagar a luz? É bom trabalhar; é isso que eu acho bom trabalhar com crianças*. (PM1).

Quando ele dá muito trabalho, aí a gente conversa com ele na hora do intervalo, aí diz que hoje ele não vai pro intervalo porque fez isso: *Você reconhece seu erro? Aí ele diz que sim. Vai se repetir? Aí ele balança a cabeça. Então, hoje você vai ficar com a*

¹ Termo cunhado pela autora principal para designar ritos endêmicos que ocorrem no processo formativo das escolas do 2º ano do ensino fundamental de alto rendimento do Ceará por meio dos *sermões* de recompensas.

tia, amanhã você vai pro seu intervalo [...]. A gente chama os pais, assim: quando é mais de uma vez, a gente já comunica os pais. (PQ1). (ARAÚJO, 2020, p. 211).

O *culto ao mérito* se propaga por meio do *sermão da recompensa* e dos controles aversivos, elementos que funcionam como um *mantra da meritocracia*² que a comunidade educativa evoca para atingir um estado de *standard student* e seguir uma ritualística a fim de atingir o ápice dos resultados na avaliação do *space-alfa* e, por conseguinte, conquistar o título e a premiação material e simbólica de *escola nota dez*.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (PRATA, 2005, p. 110).

Como dito anteriormente, o *culto ao mérito* gera um *curto-circuito* no processo formativo e subjetivo das crianças. Alguns estudantes admitiram ficarem tristes por não atingirem boas notas e, por consequência, não receberem nenhum tipo de premiação escolar. Os alunos associaram o sentimento de tristeza à cor verde-escura do quadro oficial de indicadores educacionais do estado do Ceará, reforçando o pressuposto de que a simbologia do quadro de proficiência do *space-alfa* exerce influência sobre as emoções e sentimentos das crianças, ou seja, vai além de sua finalidade objetiva de classificar os estudantes nas cores (vermelha, laranja, amarela, verde-clara e verde-escura) mediante os resultados de desempenho nas atividades avaliativas de Português e Matemática.

Outro aspecto identificado no relato dos alunos foi o sentimento de medo e de raiva perante as avaliações e uso dos resultados. Quanto ao sentir medo na ocasião das avaliações, a turma de discentes citou um colega como sendo a criança que tinha medo de fazer prova, “O [...] tem, sim. É porque ele não sabe ler, aí ele fica já com medo, entendeu? Ele fica confuso” (AF27). Eles disseram (em coro): “Ele fica chorando”, justificando que isso se dava por ele não ter domínio da leitura, o que o deixava confuso, inseguro e nervoso durante a prova. Neste ponto em especial, pode-se refletir conforme Passone (2020, p. 442), o qual afirma que o atual *furor avaliativo* na educação brasileira possui raízes profundas no mito de fundação do Brasil, na medida em que “[...] se busca avaliar justamente o que não se ensina, ou se ensina sem o saber”. A despeito do que se possa pensar o imaginário pedagógico nacional, o *furor avaliativo* se inscreveria no registro de uma fantasia de acesso a um gozo sem limites, retrato dessa busca por um gozo desmedido relacionado à *fantasia de Brasil*.

Retornando aos relatos dos alunos, a maioria mencionou um sentimento profundo de medo diante dos testes de avaliação: “Porque tenho medo de errar e não passar de ano” (AQ23); “Porque tem um frio na barriga que a pessoa pensa que... vai ganhar tipo nota cinco ou nota baixa” (ANO25).

A tia tava falando que a gente prestasse muita atenção porque uma prova que nós vamos fazer nesse mês, nesse ano, vai pro Quixeramobim e vai ser muito difícil, aí vai ser outras questões que eles vão corrigir, aí vai ficar nosso nome, entendeu?

² Termo utilizado pela autora principal para conceber uma ritualística corrente na política de *accountability* escolar do estado do Ceará que evoca o trabalho docente (responsabilização), a tomada de leitura e aplicação de provas (testar), o quadro de monitoramento das crianças do 2º ano do ensino fundamental das escolas nota dez (*ranquear*) e o alcance das metas estabelecidas (recompensa).

Se ganhou nota baixa ou se ganhou nota boa, aí, lá em Quixeramobim, vai ter um papelzinho dizendo se é nota dez ou se é nota baixa; aí, se alguém tiver tirado nota dez, aí o povo vai parabenizar; quem tivesse nota baixa não vai parabenizar. (AQ27). (ARAÚJO, 2020, p. 203).

O processo de ensino-aprendizagem reduzido e organizado em torno das avaliações e dos resultados faz com que os professores se alinhem ao *modus operandi* do sistema de avaliação, promovendo, assim, uma série de ajustes técnicos para a preparação dos alunos às provas. Pode-se inferir que os alunos, muitas vezes, estudam sob ameaças familiares e submetidos aos ditames e falácias dos dispositivos escolares. O fato das provas, exames e avaliações gerarem um mal-estar nos sujeitos não é novidade, na medida em que toda avaliação, aqui entendida como uma comparação, mobiliza afetos, emoções, imagos e valores associados ao reconhecimento do *outro*.

Mesmo que essa ameaça instaurada por tal dispositivo não seja real, mas de cunho fantasmático ou imaginário, seus efeitos são concretos na vida do aluno, marcando-o, na medida em que o que entra em jogo é uma demanda de amor, e o fato de não corresponder às expectativas do *outro* (escola, família, estado) carrega *per se* a potencialidade do afeto de *menos-valia* e a própria angústia que carrega culpa e a destrutividade. Portanto, pode-se interrogar, o que implica um aluno ocupar esse lugar de ser objeto de uma demanda organizacional anônima e utilitarista, isto é, de se imaginar desejado ou não pelo *outro*, de ser amado ou não, ser reconhecido ou não? Não um lugar de tudo ou nada, de vida ou morte para o sujeito, contrariamente à proteção e ao acolhimento que uma criança deveria receber na escola? Paralelamente, a demanda avaliativa atual, que possui respaldo nas altas expectativas sociais de cunho narcísico, revelam a essência de morte, ou seja, um desejo de não desejar nada que difira do ideal *a priori* estabelecido.

Os dados de pesquisa mostram que os alunos temiam obter notas baixas, reprovar, fracassar, não atender às expectativas do professor, da escola e da própria família, que indiretamente passa a ser responsabilizada no interior do processo. Se, aparentemente, eles manifestaram temer sobretudo as reações de punições e castigos praticadas pelos pais e docentes, chegando a apresentar *frio na barriga* ou manifestações de *distúrbios psicoemocionais* decorrentes de situações aniquiladoras, pois na outra cena, inconsciente, há um temor de perda de amor e sentido das relações sociais estabelecidas na escola, podendo acarretar a violência no real.

Como se pode destacar nos depoimentos a seguir: “A mãe dele bate. Ei, tia, a minha também. A minha mãe disse que, se eu não ganhar nota dez, ela me dá uma pisa” (ANO26); “A minha mãe me bate” (ANO210); “Três dias de castigo. Eu fiquei três dias dentro de um quarto” (ANOL26); “Leva peia da mãe” (ANOL26); “Porque a minha mãe só diz, minha mãe diz, se eu tirar nota um, nota dois, nota três, nota cinco e seis, a minha mãe me deixa de castigo por uma semana” (AF27). (ARAÚJO, 2020, p. 204)

Nessa perspectiva, as avaliações passaram a ocupar um lugar de violência simbólica e corporal no próprio ambiente familiar, em que ter medo da prova, em outros termos, das consequências geradas pelos resultados dela, está associado ao castigo e à punição exercidos pela família. Com efeito, tal dispositivo tende, por um lado, a disciplinar o aluno e, por outro, a destituí-lo subjetivamente de certo desejo de saber, considerando que é a falta que mobiliza o desejo, mas devido a contingência de tal política, o processo de aprendizagem baseado em resultados de desempenho e recompensa terminaria por reinscrever a falta como déficit, deficiência e sinônimo de violência, na medida em que “[...] as notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros” (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

Em se tratando das reações dos docentes face aos baixos resultados dos alunos, os alunos comentaram: “Às vezes, briga; briga e deixa sem recreio” (ANOL2X); “A tia fala direto, a tia fala

assim: ‘Minha gente, esse ano, se vocês não melhorar, esse 2º ano não vai tirar nota dez’. Todo dia nós somos avaliados. As tias sempre falam pra nós, pra nós tirar nota dez?’ (ANO26).

A avaliação da aprendizagem, à medida que se foi desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo (LUCKESI, 1998, p. 140).

De fato, as ameaças de castigos deflagradas pelos pais e professores das crianças em idade escolar já existem há bastante tempo, não são privilégios das crianças cearenses contemporâneas, conforme mencionado anteriormente. Isso equivale, também, às promessas de recompensas aliciadas pelos pais e professores dos alunos, que tendem a idealizar um modelo de estudante, isto é, uma espécie de *standard* que atende às expectativas tecnocientificistas e utilitaristas impostas pelo imaginário da *nova gestão pública*, adultos, qualificados de acordo com as exigências da conjuntura econômica e social.

A relação de dominação sob o julgamento de excelência nos resultados dos exames ocorre no cotidiano escolar, contribuindo para “[...] fabricar imagens sociais positivas ou negativas que levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (PERRENOUD, 1984 *apud* AFONSO, 2000, p. 21). Constata-se, desse modo, que as práticas de promoção e premiação no ambiente escolar são cada vez mais recorrentes; a correspondência entre os resultados das avaliações educacionais e os incentivos materializa uma relação de saber e poder em que o conhecimento é valorado como uma mercadoria que deve ser apropriada para fins de *status* social.

Trata-se de uma configuração própria das relações transubjetivas que se organizam a partir do *outro social*, isto é, um dispositivo que (des)vela o grau de comprometimento do discurso e, metaforicamente, revela uma obsessão em torno dos resultados educacionais. Nesse sentido, Gaulejac (2007, p. 94) mostra que a *quantofrenia* é uma *doença social* de nossos tempos, do efeito do poder gerencialista 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”.

Com efeito, nas classificações e seleções postas desde a gestão escolar baseada em resultados e desempenhos, tem-se que aqueles que obtêm melhores resultados recebem prêmios e, ao contrário, aqueles que apresentam dificuldades no processo de escolarização e não atingem resultados satisfatórios tendem a ser estigmatizados, como também a ocupar um lugar marginal no *ranking* da turma.

Tais padrões de comportamento induzidos através da ameaça e medo do castigo e da recompensa não são sem consequências para a vida subjetiva dos alunos no cotidiano escolar, e, conseqüentemente, ao longo da vida adulta. Como destaca Luckesi (2011, p. 230):

O medo de possíveis consequências negativas (ficar marcado pelo professor ou pela professora) faz que crianças, jovens e adultos na condição de estudantes se submetam a práticas escolares das quais discordam. O que eles, os estudantes, não sabem é que os efeitos dessa submissão emergirão posteriormente, sob a forma de um padrão automático de condutas repetitivas, como uma couraça rígida, que os envolverá e os conterà de modo habitual, ao longo da vida.

O entusiasmo exagerado com o atual modelo avaliativo desvirtua o real sentido da educação escolar, tornando-o compulsório e contábil, gerando a degradação pedagógica e ética da escola, empobrecendo seu potencial de emancipação humana. Em contrapartida, as crianças são aliciadas a corresponder às expectativas da métrica educacional, são formatadas a pensar, sentir e agir à luz do pragmatismo e do utilitarismo, que as deixa com pavor de não corresponder ao modelo posto como ideal (ARAÚJO, LEITE, PASSONE, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos recentes têm demonstrado um esvaziamento simbólico relacionado à escola como bem público e às práticas educativas decorrentes do cientificismo e da hiperburocratização na educação escolar, enquanto marca da regulação de políticas educacionais nacionais, internacionais e supranacionais. Tal esvaziamento da dimensão simbólica da escola moderna, concomitantemente, o *inflacionamento* imaginário tecnocrático e gerencial, ambos refletem o ambiente político, econômico, social e cultural neoconservador e neoliberal desse início de século XXI.

O culto à performance, ao mérito, ao prêmio, à competição, à emulação, à concorrência tem como efeito tal engodo imaginário, que possui sua origem em um desconhecimento sistemático de questões que afetam o âmago a instituição educacional, como a impossibilidade de adequar as práticas pedagógicas a partir de uma noção idealizada e naturalizada de desenvolvimento do aluno e a impossibilidade de os resultados serem totalmente satisfatórios. Em outras palavras, um desejo em prol de um ideal representado pelo objeto semblante da qualidade educacional, mas que está a serviço de um desejo de morte, fadado a conduzir a um estado pior.

O dispositivo de responsabilização escolar do estado do Ceará segue o modelo Anglo-Saxão de *accountability*, isto é, com consequências fortes e altos riscos (*high stakes*). Esse modelo hierárquico-burocrático ou tecnocrático e gerencialista de avaliação, prestação de contas e responsabilização que enfatiza as consequências ou “[...]imputações negativas e estigmatizantes” (AFONSO, 2012).

Com efeito, os discursos sobre as melhorias da educação e, conseqüentemente, as noções de qualidade e *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) têm contingenciado o processo educacional nas últimas décadas, representando um impacto aos professores, aos seus interesses e *status*; o pagamento aos professores na base dos resultados dos alunos (*merit pay* ou *performance pay system*), além de sanções variadas (BARBANA, DUMAY, DUPRIEZ, 2020).

Pode-se inferir que a ênfase na responsabilização em detrimento das dimensões de prestação de contas e da avaliação mais processual da política educacional, que, ao menos implicitamente, representa esse *modelo único* de *accountability*, tem ofuscado a proposição e o debate de alternativas de configurações, que sejam mais democráticas e progressistas, como aponta Afonso (2012).

Conseqüentemente, constata-se escassez de conhecimento sobre tais práticas discursivas e seus efeitos *iatrogênicos*, seja sobre a instituição e organização escolar, bem como sobre seus atores (alunos, professores, equipes gestoras, diretores, familiares). O mesmo ocorre em relação ao conhecimento acerca de práticas alternativas da *accountability*, o que aponta a necessidade de uma agenda sistemática sobre o fenômeno.

Uma pauta de pesquisa que permitiria conhecer e adentrar ao cotidiano da escola com seus atores para conhecer e dialogar acerca desse processo de culpabilização do professor-educador; a dimensão coletiva da responsabilidade e a individualização da culpa; a desapropriação de saber e do saber-fazer do professor na escola; a diminuição da autonomia docente e aumento da

heteronímia em relação às demandas e diretrizes externas; a contradição entre o gerencialismo e a gestão democrática e a pretensão de democratização da escolarização básica brasileira; as práticas de corrupção na educação enquanto resposta ao modelo de governança por resultados. Mais ainda, quais os efeitos subjetivos aos alunos da educação básica submetidos às políticas de *alta* responsabilização? O que implica um aluno ocupar esse lugar de ser objeto de uma demanda organizacional tecnocrática (anônima) e utilitarista, para o laço social que promove a escola? Em que medida o discurso da responsabilização escolar seria um sintoma da educação brasileira, na medida em que se avalia o que não se ensina? A *accountability* com consequências de *alto risco*, como discurso hegemônico expresso no ideário da Nova Gestão Pública, potencializa práticas de psicologização e *exclusão interna* às escolas?

Essas questões para futuros estudos sobre responsabilização escolar e *accountability* devem ser acompanhadas pela busca de alternativas de regulação da educação básica em que fins éticos e políticos possam permanecer no campo simbólico das relações produzidas na escola, refreando o impacto imaginário tecnocrático. Barbana e colaboradores (2020) relatam a *responsabilidade reflexiva* para descrever uma *accountability* que depende principalmente das capacidades reflexivas dos professores. As políticas implementadas na França, Alemanha, Suíça, Bélgica e, em menor grau, em alguns países escandinavos, são considerados exemplos de tal concepção de responsabilidade (DUPRIEZ, MALET, 2013; BARBANA, DUMAY, DUPRIEZ, 2020). Essa segunda narrativa, que também é conhecida de baixo risco (*Low Stakes Accountability - LSA*), sugere que os professores exerçam o pensamento reflexivo no trabalho escolar, que possa conscientizar os professores sobre o valor de seus métodos de ensino. Tal perspectiva rejeita a publicação de resultados e a competitividade entre pares e escolas, com base no argumento que os resultados dos testes têm como alvo os professores, embora a avaliação seja sobre o aluno.

Ao buscar-se desenvolver os aspectos implicados com o ato educativo e a avaliação dos sistemas, intenta-se contribuir, por um lado, com a elaboração e interpretação de conflitos que são engendrados no cotidiano escolar, apontando para o que não deve ser feito, caso se pretenda uma educação compromissada com a humanização, singularização-subjetivação dos mais novos e a manutenção de laços sociais possíveis. Por outro, pretende-se colaborar com a construção de um projeto de educação implicado com a escritura de uma nação, em que a dimensão educacional não se restrinja a um dispositivo de práticas discursivas que padroniza, controla e sintomatiza os mais novos e (re)produz o sujeito identificado como fracasso. Em suma, avaliar avaliando as próprias condições e possibilidades para que a educação aconteça implica interrogar o desejo que sustenta o ideário desse modelo hegemônico, desvelando a outra cena, inconsciente, da política de avaliação educacional no Brasil, que carece de novas elaborações simbólicas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. *Educação e Pesquisa*, 41, p. 1313-1326, 2015.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, 33, 119, p. 471-484, 2012.
- ANACLETO, Júlia Maria Borges; FONSECA, Paula Fontana. Que crise se trata na adolescência contemporânea? Algumas considerações psicanalíticas e educacionais. *Educação em Revista [online]*, v. 37, 2021.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009. 2016. (Dissertação de

- Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. *O prêmio escola nota dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará*. 2020. 285f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE).
- ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo; PASSONE, Eric F. Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. *Revista Teias*, 19(54), p. 95-113, 2018.
- BARBANA, Samir; DUMAY, Xavier; DUPRIEZ, Vincent. Accountability policy forms in European educational systems: an introduction. *European Educational Research Journal*, 19, 2, p. 165-169, 2020.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amélia. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2, p. 17-79, 2011.
- CEARÁ. *Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do prêmio escola nota dez*. Fortaleza: Seduc, 2013a.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. *Prêmio Escola Nota 10*. Fortaleza, 2013b. Disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em 10 jul. 2020.
- CEARÁ. *Prêmio Escola Nota 10*. Fortaleza, 2013c. Disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em 10 jul. 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, Maria Cristina Silva. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10, 3, p. 372-382, 2002.
- DUPRIEZ, Vincent; MALET, Régis. *L'évaluation dans les systèmes scolaires*. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, 35, 129, p. 1085-1114, 2014.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra; BIZZO, Nello. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de Ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), p. 188-221, 2021.
- GAULEJAC, Vincent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- HORTA NETO, João Luiz; YANNOULAS, Silvia. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. In: *Encontro Estadual da ANPAE-SP*, 12., p. 166-180, 2012.
- KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. São Paulo: FDE, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MILLER, Jacques-Alain; MILNER, Jean-Claude. *Você quer mesmo ser avaliado?* Barueri, São Paulo: Manolo, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da educação básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 2000.
- PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holanda. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 175, 2020.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. O furor avaliativo como sintoma social da educação brasileira? *Estilos da clínica*, 25(3), p. 439-453, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p439-453>. Acesso em 10 jan. 2019.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da clínica*, 20(3), p. 400-421, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p400-420>. Acesso em 10 jan. 2019.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 21(3), 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964>. Acesso em 10 jan. 2019.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; PEREZ, José Roberto Ruz. Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, 33(3), 2013.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143772>. Acesso em 15 fev. 2020.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; RONCOLI, Milena. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, [s. l.], v. 16, abr. 2022.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. *Estilos da clínica*, 18(1), p. 53-60, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v18i1p53-60>. Acesso em 10 jan. 2019.
- PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire: du curriculum aux pratiques d'evaluation*. Genève: Droz, 1984.
- PRATA, Maria Regina Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 28, p. 108-115, 2005.
- RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.
- SANTOS, Fabiano Antonio. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. *Acta Scientiarum Education*, 38(3), p. 293-302, 2016.
- SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TYSZLER, Jean-Jacques. *O fantasma na clínica psicanalítica*. Recife, Pernambuco: Ed. do Tradutor, 2014.

Submetido em julho de 2022

Aprovado em setembro de 2022

Informações do(as) autor(as)

Karlane Holanda Araújo
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (*Campus Paracuru, Ceará*)
E-mail: karlaneufc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2428-889X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4961414695174234>

Eric Ferdinando Passone
Universidade Cidade de São Paulo
E-mail: eric.passone@unicid.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0305-6734>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6134304275514452>

Juliana Alexandre Soares Gomes
Mestranda na Universidade Cidade de São Paulo
E-mail: juliana.soares30@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0388-525X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313333686783932>