

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA: UMA MODERNIZAÇÃO  
POR MEIO DAS LÓGICAS DA FANTASIA**

THE PERNAMBUCO EDUCATIONAL EVALUATION: MODERNIZATION THROUGH  
THE LOGICS OF FANTASY

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN PERNAMBUCO: UNA MODERNIZACIÓN A  
TRAVÉS DE LAS LÓGICAS DE LA FANTASÍA

Divane Oliveira de Moura Silva<sup>1</sup> 0000-0001-5349-6845  
Karla Wanessa Carvalho de Almeida<sup>2</sup> 0000-0002-5197-1507  
Kátia Silva Cunha<sup>3</sup> 0000-0001-9282-715X

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; divane.oliveira@ufpe.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; karla.wanessa@ufpe.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; katia.scunha@ufpe.br

**RESUMO:**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da Universidade Federal de Pernambuco. Ao compreendermos o campo educacional como campo político, problematizamos a avaliação educacional utilizada pela rede pública pernambucana, ancoradas na ontologia política pós-estruturalista formulada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2019), com a abordagem proposta por Jason Glynos e David Howarth (2018) no enfoque às lógicas da fantasia, ou fantasmáticas. Neste extrato, temos como objetivo expor as razões precárias e contingenciais pelas quais regimes e práticas avaliativas do sistema educacional pernambucano podem (ou não) se fixar aos sujeitos. Trabalhamos com objetos e condições discursivas que tornam padrões ou rotinas de articulações possíveis, em vistas à hegemonia da avaliação educacional proposta pelo Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação de Pernambuco. Nossos resultados, apontam a existência de construções discursivas míticas que intencionam uma hegemonia da significação do que vem a ser a função da escola, qualidade do ensino, e construção curricular. O controle ideológico sobre o discurso da avaliação educacional pernambucana, tem oferecido uma narrativa de plenitude, operando na promessa de cobrir a falta constitutiva. No entanto, aquilo que promete suprir é o que reproduz, perpetuando a condição de desejo do sujeito.

**Palavras-chave:** avaliação educacional; fantasias do inconsciente; ideologia; teoria do discurso pós-estrutural.

**ABSTRACT:**

This article is an extract from broader research carried out at the Public Policy, Curriculum and Teaching Research Laboratory at the Federal University of Pernambuco. By understanding the educational field as a political field, we problematize the educational evaluation used by the public school system in Pernambuco, anchored in the post-structuralist political ontology formulated by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2019) with the approach proposed by Jason Glynos and David Howarth (2018), focusing on the logics of fantasy, or phantasmatic. In this extract, our objective is to expose the precarious and contingent reasons by which evaluative regimes and practices of the Pernambuco educational system, can (or cannot) adhere to

individuals. We work with discursive objects and conditions that make standards or routine articulations possible in view of the hegemony of the educational evaluation proposed by the Program for the Modernization of Public Management - Goals for Education in Pernambuco. Our results point to the existence of mythical discursive constructions that intend a hegemony over the meaning of what constitutes the function of the school, quality of teaching, and curricular production. The ideological control over the discourse of Pernambuco's educational evaluation has offered a narrative of plenitude, operating on the promise to cover the constitutive lack. However, what it promises to supply is what it reproduces, perpetuating the subject's condition of desire.

**Keywords:** educational evaluation; unconscious fantasies; ideology; poststructural discourse theory.

**RESUMEN:**

Este artículo es un recorte de una investigación más amplia realizada en el Laboratorio de Investigación en Políticas Públicas, Currículo y Docencia de la Universidad Federal de Pernambuco. Al comprender el campo educativo como un campo político, problematizamos la evaluación educativa utilizada por la red pública pernambucana, basada en la ontología política postestructuralista formulada por la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2019), con el enfoque propuesto por Jason Glynos y David Howarth (2018) centrándose en las lógicas de la fantasía, o fantasmática. En este extracto, nuestro objetivo es exponer las razones precarias y contingentes por las cuales los regímenes y prácticas evaluativas del sistema educativo pernambucano pueden (o no) adherirse a los sujetos. Trabajamos con objetos discursivos y condiciones que hacen posibles estándares o rutinas de articulaciones, en vista de la hegemonía de la evaluación educativa propuesta por el Programa de Modernización de la Gestión Pública - Metas para la Educación de Pernambuco. Nuestros resultados señalan la existencia de construcciones discursivas míticas que pretenden una hegemonía sobre el significado de lo que constituye la función de la escuela, la calidad de la enseñanza y la producción curricular. El control ideológico sobre el discurso de la evaluación educativa en Pernambuco ha ofrecido una narrativa de plenitud, operando en la promesa de cubrir la falta constitutiva. Sin embargo, lo que promete suministrar es lo que reproduce, perpetuando la condición de deseo del sujeto.

**Palabras clave:** evaluación educativa; fantasías inconscientes; ideología; teoría del discurso postestructural.

## Introdução

O debate sobre a avaliação educacional não é algo recente. Contudo, diante da percepção das atuais construções hegemônicas que viabilizam reformas educacionais de cunho gerencial e das novas configurações políticas que buscam determinar o que deve ser ensinado, surgem questionamentos mais prementes sobre a interseção desse campo de estudo com as concepções relacionadas ao papel da escola, às propostas curriculares e à autonomia e prática docente. No contexto pernambucano, esses estudos emergem de maneira marcante no Laboratório de

Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da Universidade Federal de Pernambuco, ao qual estamos vinculadas<sup>1</sup>.

Nos últimos anos, o Governo do Estado de Pernambuco realizou esforços para se alinhar ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, que estabeleceu metas para os sistemas de ensino com base em parâmetros de países desenvolvidos integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse contexto, é importante ressaltar que, a partir de 2008, o governo pernambucano adotou uma política de avaliação educacional articulada ao Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME).

Por meio desse programa autodenominado modernizador, as atividades de monitoramento da gestão foram estabelecidas, contando com a consultoria fornecida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e pelo Movimento Brasil Competitivo (MBC) (Silva, 2023). Atualmente, o monitoramento é conduzido pela assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com o apoio do setor privado (CAEd, 2024). A introdução de novas estratégias de avaliação educacional em Pernambuco teve como axioma o atendimento à sociedade com transparência, qualidade e controle da ação governamental, configurando um novo modelo de gestão pública, tal como sugerido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Federal (Brasil, 2002).

A partir dessa concepção, as ações da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) em Pernambuco (PE) *articularam-se* no objetivo de alcançar um suposto padrão de qualidade, utilizando avaliações em larga escala padronizadas como instrumento de acompanhamento dos resultados. São avaliações em larga escala porque são aplicadas em todas as escolas da rede estadual; e, de forma padronizada, utilizam como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). O IDEPE adota a mesma metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual foi criado pelo Ministério da Educação do Governo Federal<sup>2</sup>.

Com base nos resultados do IDEPE, citamos três outros movimentos da SEE: a definição de metas específicas para cada escola, a implementação de um sistema de bonificação para os docentes, vinculado aos desempenhos alcançados pelos estudantes, e o estabelecimento de um currículo escolar unificado.

---

<sup>1</sup> Parte deste artigo integra a dissertação *Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?* (Silva, 2023).

<sup>2</sup> Detalhamentos sobre a metodologia do IDEB estão disponíveis no portal do Governo Federal: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

Apreendemos que a política de avaliação educacional, estabelecida nessa dinâmica, tem como objetivo controlar tanto a atuação docente quanto o conteúdo selecionado para o ensino, por meio da definição de direitos de aprendizagens que abrangem habilidades e competências baseadas em conhecimentos supostamente fundamentais. No entanto, partilhamos da compreensão que o conhecimento deve ser constantemente questionado quanto a sua validade e relevância, demandando uma revisão contínua dos saberes à medida que o educador reavalia sua posição diante dos conhecimentos considerados válidos para serem transmitidos.

Assim como Laclau e Mouffe (2019), defendemos que os conceitos e sistemas de pensamento são construções com contradições e instabilidades internas, tornando o significado sempre provisório e contextual. Nesse sentido, *a escola, o ensino e as propostas curriculares* encontram-se em campos tensionados pelos próprios entrelaçamentos, gerando múltiplas interpretações, o que torna inviável capturar qualquer essência ou fundamento último. Isso explica porque a avaliação educacional tem sido continuamente redefinida e reestabelecida a partir de diversas perspectivas teóricas e práticas ao longo da história.

Entendemos que a ausência de um fundamento definitivo está conectada à influência da subjetividade, a qual impacta até mesmo a definição do que é considerado um problema educacional para a formulação de políticas públicas. Nessas nuances subjetivas em relação às políticas, Lopes (2016, p. 6) destaca que “os professores oscilam [...] entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Portanto, ao adotar uma concepção que considera as subjetividades, sustentamos que os profissionais educacionais vivenciam as políticas organizacionais de formas distintas.

Sendo assim, a pretensa implementação das políticas de avaliação educacional está intrinsecamente ligada às ações dos agentes nas escolas locais, pois estes são ativamente envolvidos na formulação de políticas, influenciados por uma variedade de contextos que podem apresentar adaptações ou resistências. Diante dessa perspectiva, surge a inquietação: por que os regimes e práticas avaliativas do sistema educacional pernambucano podem capturar uma aceitação dos sujeitos, ao passo que, por outro lado, também se questiona por que esses mesmos sujeitos podem rejeitar esse discurso?

Para investir na busca por uma compreensão, precisamos explorar como a linguagem impacta a subjetividade, emergindo porque as fantasias inconscientes atuam de forma tão importante na motivação humana. Como afirma Hoedemaekers (2010, p. 2, tradução nossa), entendemos que uma teoria adequada à contemporaneidade precisa “explicar o crescente individualismo na sociedade, juntamente com a diminuição dos níveis de luta de classes e

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

Assim, optamos em desenvolver esta discussão por meio da dimensão ideológica proposta pela Teoria do Discurso Pós-estruturalista (Laclau; Mouffe, 2019; Glynos; Howarth, 2018), a qual possibilita explicarmos como, no sistema avaliativo pernambucano, determinadas práticas e normas podem estar sendo apresentadas como certas, legítimas, favorecendo sua sedimentação e manutenção. Nessa teorização discursiva pós-estrutural, o *ideológico* não é visto como uma falsa consciência, mas como uma *tela de sentidos* através da qual a sociedade busca definir-se ao se ancorar em significados fixos, negando, *fantasiosamente*, o contínuo jogo das diferenças (Howarth, 2015).

Nesse prisma, assumimos que não há neutralidade nas escolhas conceituais e defendemos, assim como Hoedemaekers (2010, p. 2, tradução nossa) que a questão da subjetividade “é crucial não apenas para aqueles temas que podemos escolher estudar nas organizações, mas também é uma questão crucial para a forma como nós mesmos nos engajamos na produção de conhecimento”.

Nossa abordagem discursiva depreende que todas as atividades sociais são moldadas pela linguagem e que qualquer significado atribuído só pode ser concebido dentro dos sistemas de linguagem e significação (Laclau; Mouffe, 2019). Nesse horizonte, para avançarmos na discussão, organizamos este texto em quatro tópicos, incluindo esta introdução. Os demais tópicos estão dispostos da seguinte forma: A Teoria do Discurso como abordagem teórico-estratégica; Formações discursivas e forças da fantasia na modernização da avaliação educacional pernambucana; e Considerações finais.

## **A Teoria do Discurso como abordagem teórico-estratégica**

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

Entretanto, a abertura de estudos psicanalíticos de identificação nas últimas décadas não tem alterado substancialmente a hegemonia dos estudos convencionais de administração, pois,

em sua maior parte, permanecem apresentando características positivistas e funcionalistas, as quais, em sua melhor crítica, apenas apontam os benefícios do gerencialismo para os parceiros capitalistas (Hoedemaekers, 2010). Os estudos psicanalíticos incorporados à Teoria do Discurso pós-estruturalista, doravante TD, diferentemente das abordagens convencionais de administração, permitem reconhecer a construção do espaço social e a (des)mobilização dos sujeitos. Para a psicanálise lacaniana, há múltiplos motivos para as ações de cada um. Burity (2018, p. 36) explica que as razões das pessoas “[...] escapam inteiramente à sua consciência-de-si, movidas que são pelo desejo inconsciente, pelo afeto (carência, atração ou repulsa)”.

Essa compreensão psicanalítica está implícita na concepção de discurso de Laclau e Mouffe, e o *inconsciente* distingue sua abordagem de outras metodologias discursivas (Butler; Laclau; Žižek, 2000). Nesse prisma, o discurso não é compreendido de forma restritiva - fala ou escrita -, mas, se refere a tudo que tem significado (Laclau; Mouffe, 2019). Sendo assim, todas as estratégias conscientes e inconscientes, bem como os elementos explícitos e implícitos que envolvem as palavras e ações formam a unidade complexa do discurso (Burity, 2018).

Por conseguinte, a categoria de *hegemonia* oferece uma percepção diferenciada para a teorização política. Laclau e Mouffe (2019) retomam esse conceito de Gramsci, divergindo da compreensão marxista. Eles descartam o instrumento conceitual limitante do universalismo econômico, passando a entender que a *articulação de elementos diversos* molda as identidades políticas e sociais, as quais lutam por reconhecimento e poder.

Nesse contexto, o antagonismo representa uma ruptura na consolidação de identidades políticas duradouras. Os polos antagonônicos são, em grande parte, formações discursivas imaginárias, com aspectos de fantasia. Por um lado, a fantasia oferece ao sujeito uma promessa de gozo ao tentar preencher uma falta. Por outro lado, pode operar de forma fantasmática, criando a percepção de que o polo antagonônico não supre a falta ou se opõe a supri-la, resultando em uma falta de gozo e, conseqüentemente, em medo e terror – espectros medonhos. Teoricamente, essa falta é a mesma defendida por Lacan (2010), que emerge na constituição dos sujeitos, a qual se manifesta também na própria constituição da sociedade (Howarth, 2015).

De acordo com Lacan (2010), a *falta* é parcialmente preenchida pela *fantasia* representada por um objeto de desejo. Essa apreensão é importante na análise política pela TD. A fantasia atua organizando em parte as percepções da realidade e moldando a compreensão das relações sociais (Glynos; Howarth, 2018). Deste modo, há uma relação profunda entre *falta*, *ideologia* e *forças da fantasia/fantasmáticas* - na construção da *hegemonia*. Assim, apropriando-se de conceitos psicanalíticos, Laclau (2011) sugere que hegemonizar algo implica preencher lacunas de forma contingente e precária. A contingência se deve à circunstância frágil

da formação discursiva, e a precariedade se relaciona à instabilidade dos sentidos que operam no discurso.

A partir da TD, vários pesquisadores incorporaram noções lacanianas como falta, fantasia e gozo, abrindo possibilidades metodológicas para a análise política, pois a psicanálise tornou-se uma alternativa e um interlocutor privilegiado para se pensar o sujeito político. Entre eles, destacamos Glynos e Howarth (2018). Esses pesquisadores incorporaram os pressupostos da TD e ampliaram a compreensão por meio das lógicas de explicação crítica, as quais estão circunstanciadas como: sociais, políticas e fantasmáticas.

Apesar de entendermos que as lógicas sociais têm potencial para apresentar o funcionamento das práticas avaliativas educacionais e que as lógicas políticas podem indicar como elas emergiram, consideramos os limites deste texto, trabalhando apenas com as lógicas da fantasia ou fantasmáticas. Trazer à tona os mecanismos discursivos da fantasia nos possibilita desconstruir o afeto do discurso, explicando a pressão de certas retóricas e por que os sujeitos podem - ou não - ser envolvidos e capturados por esses dispositivos. Assim, compreenderemos como a política de padronização avaliativa pelo PMGP-ME/PE trabalha para alcançar uma hegemonia ao desencadear afetividades e novas subjetividades.

Desconstruir um discurso nos ajuda a entender como políticas, outrora (im)pensáveis, se tornam possíveis, exigindo que voltemos nossa atenção para a dinâmica do deslocamento discursivo. O termo *desconstrução* utilizado pela TD é o mesmo cunhado por Jacques Derrida (1967), um dos principais pensadores ligados ao pós-estruturalismo. Percebemos através da desconstrução que as condições que possibilitam algo também podem torná-lo impossível.

Desse modo, a desconstrução mobiliza o enfrentamento à contradição, em vez de estimular tentativas de sua eliminação. Em nosso estudo, ela possibilita o avanço no entendimento da sedimentação ideológica no intento à padronização avaliativa educacional como prática, visto que, para expandir a relação hegemônica e sedimentação, cada projeto utiliza a ideologia como fundamento parcial e provisório (Glynos; Howarth, 2018).

Laclau e Mouffe (2019) argumentam que a ideologia não se identifica com um sistema de ideias ou com a falsa consciência dos atores sociais, mas pode ser compreendida como um cimento orgânico nas formas discursivas pelas quais a sociedade tenta se estabelecer como tal a partir do fechamento e da fixação do sentido. Isso supera a antiga distinção marxista entre base/superestrutura, uma vez que na TD, o ideológico é percebido no desejo subjacente a todo discurso totalizante.

Dessa maneira, a ideologia é uma construção mítica<sup>3</sup>, pois oferece a fantasia de que certos projetos educacionais na rede pública são necessários para uma transformação social e, conseqüentemente, fundamentais para uma sociedade plena. E isso mexe com os imaginários e gera modos de identificação dos sujeitos, especialmente pela possibilidade de superação da pobreza e desemprego.

Assim, compreendemos que perceber a especificidade de um discurso implica considerar o que ele oferece aos sujeitos. Nessa direção, a TD apresenta o sujeito como um desejante de uma identidade positiva, a qual lhe garanta – ou prometa – plenitude. O problema é que, assim como na linguagem, as identidades se constituem nas diferenças, na negatividade, e os valores são relacionais, uma vez que, “toda identificação é fruto de uma relação negativa, pois se estabelece na diferença com os outros” (Ronderos; Barros, 2020, p. 42). Por esse ponto de vista,

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

Entendemos que o papel constitutivo da negatividade, via *indecibilidade* ou *falta* na vida política, torna possível fixar temporariamente o significado das identidades pela criação de fronteiras políticas e de antagonismos. Esses antagonismos “ocorrem quando a presença de ‘um Outro’ é discursivamente interpretada como bloqueando ou impedindo a conquista da identidade de um sujeito” (Howarth, 2015, p. 10, tradução nossa).

Nessa ótica, o antagonista seria o responsável pelo descontentamento/angústia do sujeito, sendo aquele fantasma que provoca o descumprimento das promessas de plenitude. Assim, concebemos um paralelismo: a sociedade, o sujeito, os projetos educacionais intentam/desejam uma plenitude, conforme ilustrado na Figura 1.

---

<sup>3</sup> O mito sutura um espaço deslocado constituindo um novo espaço de representação. Sua eficácia é hegemônica por meio da rearticulação de elementos deslocados (Howarth, 2015).



Figura 1 – Cenário promovido pela estrutura narrativa da fantasia.



Fonte: elaboração própria.

A plenitude é sempre impossível porque não existe estrutura fechada de significação. Porém a impossibilidade de alcance da plenitude é fantasiada por meio da visão de um outro que é identificado como o obstáculo, o impedimento. Assim, a *falta*, além de tornar a subjetividade um “espaço onde ocorre toda a ‘política’ de identificação”, ela atua estimulando “o desejo de identificações que se baseiam no Outro organizado” (Stavrakakis, 2010, p. 61, tradução nossa). Portanto, para haver o desejo, é necessário existir a falta. Nesse sentido, o autor ainda afirma que:

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

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

O real também está relacionado ao gozo e a sua impossibilidade de recuperação plena, visto que, toda estrutura é incompleta, aberta, falida, e se apresenta nas tentativas constantes de um fechamento e na busca por uma totalidade impossível. Mas, apesar da impossibilidade, o gozo mobiliza o sujeito a encontrá-lo através dos atos de identificação. Nessa operação, a fantasia “visa uma orquestração que estimule ou cause o desejo em sua promessa de tamponar a falta constitutiva decorrente da perda do gozo” (Oliveira; Lopes, 2021, p. 130).

Precisamos entender que o gozo foi perdido quando o sujeito entrou no campo social da linguagem. Barros (2020) explica que esse processo é desencadeado na tenra infância, porque um bebê não compreende a fronteira entre si e sua mãe, ou os limites para a satisfação de suas pulsões. Quando adulto, inconscientemente sentirá que experimentava, nessa falta de freios, um gozo pleno pré-simbólico, o qual foi perdido ao entrar no simbólico, ou seja, no mundo da linguagem. Essa castração leva o sujeito a buscar sua identidade perdida em algo que lhe é exterior, e dar conta da falta de gozo perdido, por meio de representações simbólicas incapazes de oferecer a plenitude desejada.

Nessa visão, a teoria lacaniana aponta a importância do outro na organização das sociedades, bem como, a projeção subjetiva do papel da autoridade. A fantasia viabiliza ao sujeito dar conta de uma divisão constitutiva<sup>4</sup> que o marca, operando na promessa de cobrir a falta ou domar seus traumas, mas aquilo que promete suprir é o que reproduz, perpetuando a sujeição do sujeito ao desejo. Stavrakakis (2010) explica que:

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

À vista disso, nossa dependência do *Outro organizado* não é reproduzida conscientemente, ou de forma consentida, e apesar de ser um objeto de identificação, “os sujeitos estão dispostos a fazer o que for necessário para reprimir ou negar a falta no Outro” (Stavrakakis, 2010, p. 65, tradução nossa). Dessa maneira, as lógicas da fantasia ou fantasmáticas podem nos “ajudar a explicar o modo como os discursos se organizam” (Oliveira; Lopes, 2021, p. 130), pois operam estruturando nosso sentido do mundo e oferecendo-nos promessas de gozo e plenitude. Simultaneamente, elas nos resguardam do confronto com a *falta constitutiva*, que é reconhecida tanto em nós mesmos quanto na ordem social (Silva, 2023).

Diante dessas considerações, argumentamos que o foco deste texto não está nas descrições sócio-históricas do PMGP-ME/PE, mas na construção discursiva simbólica – forma – e nos apegos imaginários oferecidos pelas fantasias – força – que constituem a modernização da avaliação educacional pernambucana. Para tanto, nos debruçamos em objetos, imagens, significantes e artefatos retóricos, oficiais e produzidos por autoridades públicas. Isso porque a TD é uma abordagem interessada nos discursos que circulam na sociedade, com especial olhar

---

<sup>4</sup> Lacan faz uma diferenciação entre *eu* e *sujeito*. Trata-se de uma inovação ao ensinamento freudiano, pois distingue o eu, uma construção imaginária, do sujeito do inconsciente ou o sujeito do desejo. Em Lacan, *eu* e *sujeito* não coincidem.

à macro análise por estruturas de significação, o que a distingue dos métodos analíticos de texto ou de discurso que se limitam a achados linguísticos (De Cleen; Goyvaerts; Carpentier; Glynos; Stavrakakis, 2021).

## Formações discursivas e forças da fantasia na modernização da avaliação educacional pernambucana

Não podemos esquecer que o discurso modernizante pernambucano emergiu no contexto da influência global do gerencialismo neoliberal. Logo, para entendermos como as fantasias participam da compreensão e elaboração dessa política, precisamos emergir os discursos a ela atrelados. Entre eles, apresentamos um recorte textual do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) Nova República, o qual definia:

A reconquista da educação como prioridade social exigirá *redefinição das funções da escola* de acordo com a realidade brasileira, de modo a estabelecer *padrões mínimos de desempenho em nível nacional*, respeitadas as particularidades regionais, num contexto descentralizado de formulação das políticas. A *renovação do sistema* traduzir-se-á em medidas que abrangerão o ensino em todos os seus níveis e modalidades [...] (Brasil, 1986, p. 64, grifo nosso).

Nesses termos, o documento desenvolvimentista se apresentou como um embrião ideológico das reformas educacionais posteriores no País. Os impactos ficaram perceptíveis na forma de avaliar e gerir os sistemas educacionais, pois fica compreensível em suas linhas pragmáticas que o plano governamental apresentava para a Educação a necessidade de: (a) uma renovação do sistema; (b) um redirecionamento da função da escola; e (c) o estabelecimento de padrões nacionais mínimos de desempenho. Ou seja, a política educacional deveria rever a qualidade do ensino, a função da escola e padronizar as propostas curriculares.

Dessarte, inicialmente devemos refletir como os discursos referentes à *função da escola*, *qualidade do ensino* e a *produção curricular*, impactam as subjetividades e como as *fantasias inconscientes* ou construções fantasmáticas oferecem percepções do significado de nossa (i)mobilidade ou de nossa insistência em ações que aparentemente são inúteis. As fantasias e construções fantasmáticas fornecem pistas sobre o significado dos comportamentos, permitindo que o sujeito compreenda melhor suas motivações.

Para isso, trazemos à pauta que em sua formulação do discurso da universidade<sup>5</sup>, Lacan destaca “como a academia é construída sobre uma fantasia de completude, de exaustiva

---

<sup>5</sup> O discurso da universidade é um dos quatro discursos identificados por Lacan, junto aos discursos do mestre, da histórica e do analista. Ele é caracterizado por uma busca incessante por conhecimento, pela tentativa de abarcar completamente o mundo através do saber (Reis; Silva, 2020).

catalogação e ordenação do mundo que ela busca estudar” (Hoedemaekers, 2010, p. 7, tradução nossa). Apesar de perceber a universidade como instituição que concentra o conhecimento e a *expertise* em diferentes áreas do saber, Lacan expressa que a busca pela completude é uma fantasia, pois o conhecimento humano é sempre parcial e contingente.

Diante do apontamento lacaniano, enxergamos por um lado, que o conhecimento gerado pela instituição de ensino não existe independentemente da subjetividade, a qual já está emaranhada e dependente do discurso educacional, assim como está enredada e dependente de discursos no local de trabalho, na família e em lugares outros. Apesar da referência de Lacan ao discurso universitário, percebemos que o conceito pode ser estendido à escola básica. Assim, podemos dizer de forma similar que a escola se expressa subjetivamente por meio da erudição e da educação. No entanto, também se apresenta como local de negociação, “onde a contradição entre o *status quo* e as forças progressistas é resolvida” (Hoedemaekers, 2010, p. 3, tradução nossa).

Por esse ângulo, percebemos que a ideologia perpassa a escola. E, nesse sentido, concordamos com Southwell (2018) quando defende que os projetos educacionais se apresentam simultaneamente por dois aspectos ideológicos:

1) pretensão de totalidade: todo projeto pedagógico pretende assumir o horizonte total de valores e padrões culturais de uma sociedade particular, em um dado momento; 2) pretensão à representação: para alcançar uma ordem de completude os projetos educacionais são construídos sobre a noção de transformação social. Na modernidade, os sistemas de escolarização foram estabelecidos em torno da ideia de que a sociedade era resultado da ação educacional. Nesta concepção, foi-lhe designada uma função de diagnóstico: descobrir a “disfunção social” e corrigi-la (Southwell, 2018, p. 100).

Compreendemos, diante do exposto, que o I PND Nova República (Brasil, 1986), promove uma *fantasia* epistemológica de acumulação positivista do conhecimento, bem como, ambições utilitárias no processo educativo escolar, ou seja, pretensões ideológicas de totalidade e representação. Essa percepção das fantasias nos permite enfatizar a existência de possibilidades de contestação ou transformação de ordens dominantes, visto que as narrativas fantasmáticas naturalizam relações de dominação pela sua sutura ideológica.

Retomamos que, para Laclau e Mouffe (2019) o social se caracteriza pela tentativa de instituir a sociedade; e a política é o esforço discursivo para essa construção impossível. Se o fechamento fosse possível, o jogo acabaria. Portanto, é a impossibilidade de totalidade que mobiliza a disputa de projetos, os quais estão relacionados a desejos de plenitude insatisfeitos. Nessa direção, trazemos a defesa ideológica do primeiro relatório do Sistema de Avaliação para a Educação Básica (SAEB) – CICLO 1990 (Brasil, 1992), elaborado pela equipe técnica do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD):

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

É por essas conjecturas que o Governo Federal, pela primeira vez, usa os resultados de exames em larga escala – via SAEB – para ampliar o discurso dos novos paradigmas gerenciais – característicos de sistemas neoliberais que tentam transformar o serviço público – tendo como base os padrões empresariais. Nessa ótica, há uma fantasia de que a plenitude pode ser alcançada se o serviço público adotar a mesma dinâmica do setor privado, sob o argumento ideológico da maior eficiência do último.

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

Esses discursos justificam as novas formas de controle pelo modelo empresarial adotadas nacionalmente e pelas unidades federativas. Pernambuco foi pioneiro na implantação de escolas charter<sup>6</sup>, com os contratos de gestão celebrados no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO)<sup>7</sup> no governo de Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2003/2003-2006). O Programa de Educação Integral<sup>8</sup>, lançado pelo Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014) com as Escolas de Referência em

---

<sup>6</sup> Nazareth (2020) expressa a existência de pesquisas que afirmam não haver sustentação empírica quanto a maior eficiência das escolas charter. Contudo, esse modelo americano, com desenhos característicos da gestão privada - têm penetrado em alguns Estados brasileiros, tal como em Pernambuco.

<sup>7</sup> Os Centros de Ensino Experimental em Pernambuco foram implantados pela Lei nº 12.965, de 26/12/2005 - Regulamentada pelo Decreto nº 28975/2006 - Revogada pela Lei Complementar nº 125/2008. Os textos das legislações foram disponibilizados integralmente no portal <https://legis.alepe.pe.gov.br>.

<sup>8</sup> O Programa de Educação Integral em Pernambuco foi criado pela Lei Complementar nº 125, de 10/07/2008. O texto da legislação foi disponibilizado integralmente no portal <https://legis.alepe.pe.gov.br>.

Ensino Médio, foi reconduzido e ampliado pelo Governador Paulo Henrique Saraiva Câmara (2015-2022), também utilizando o sistema contratual.

No entanto, nessas construções de intento mercadológico e gerencial, encontramos deslizes, transgressões, incoerências e inconsistências. Por exemplo, quanto ao trabalho docente, o relatório do SAEB – CICLO 1990 afirma:

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

Esse relatório desconsidera as questões levantadas pelos docentes, os quais parecem não ter justificativa para apontar a interferência de fatores externos na escola em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores são retratados como irresponsáveis, negligentes, descuidados, descompromissados e covardes, ou seja, como espectros medonhos. Nesse contexto, assemelham-se a *o Outro* que é o empecilho ao alcance da plenitude, pois difunde uma falta de confiança no trabalho realizado pelos profissionais que integram a escola.

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

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

Compreendemos que esse documento histórico fortaleceu a criação do SAEB, e teve o pretensão intuito de oferecer subsídios aos gestores de políticas públicas na promoção da melhoria da qualidade educacional. Percebemos, no fragmento acima, a ideológica estratégia fantasmática que intentou atribuir à escola a responsabilidade pelo (in)sucesso das políticas públicas, enfatizando a responsabilização/*accountability*<sup>9</sup>, e deslocando o sentido da avaliação que, “[...] ao invés de estar a serviço da aprendizagem e do processo de educação [...], é utilizada como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno [...]” (Gonçalves; Almeida; Leite, 2018, p. 209).

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

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

Duas questões desejamos pontuar no movimento discursivo modernizante, reforçado na retórica do ex-Ministro da Educação: (1) a acusação de que o setor educacional é o maior empecilho à sociedade brasileira no alcance da *modernização*; (2) o discurso da suposta deficiência no ensino – docência no País – expresso pela suspeita do ineficiente preparo estudantil para o processo produtivo, mercado de trabalho e desenvolvimento tecnológico, quando comparado às grandes potências mundiais.

---

<sup>9</sup> *Accountability* é um termo estrangeiro que é apresentado pela Secretaria de Educação de Pernambuco como sinônimo de responsabilidade ou obrigação de responder por algo (Silva, 2023). No entanto, sua aplicação no campo educacional é controversa.

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA:  
UMA MODERNIZAÇÃO POR MEIO DAS LÓGICAS DA FANTASIA**

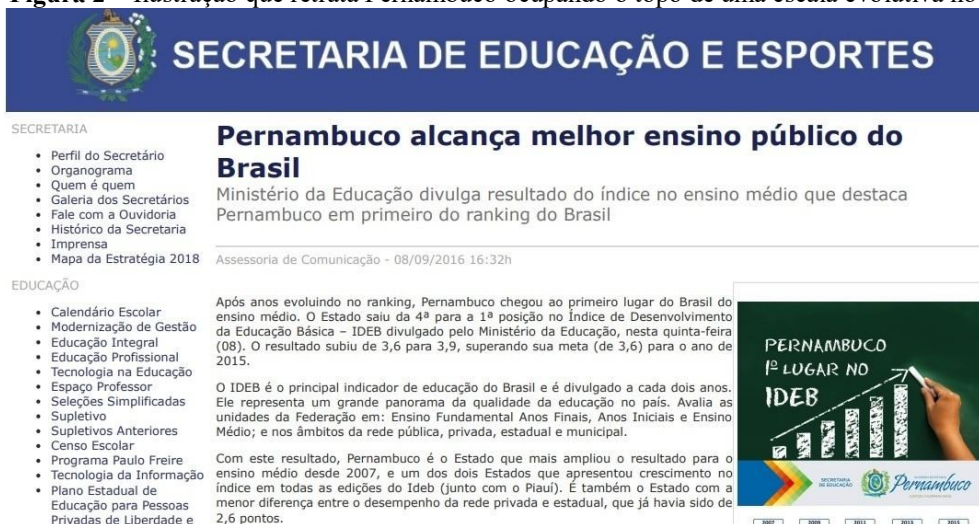
Diviane Oliveira de Moura Silva • Karla Wanessa Carvalho de Almeida • Kátia Silva Cunha

A fantasia também é expressa em 2020 por Frederico da Costa Amancio, quando estava em atuação como Secretário de Educação de Pernambuco (2015-2020) na gestão do Governador Paulo Câmara. Tratando da posição pernambucana nos *rankings* nacionais do IDEB, em entrevista à revista Educação, Amancio afirmou:

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

Por meio da fala do Secretário da SEE/PE, identificamos ideologias construindo as fantasias, as quais oferecem (in)coerências e (in)consistências em vistas à hegemonia. Primeiro, percebemos o intento de completude, pois há um patamar, uma escala evolutiva à frente de Pernambuco, conforme é ilustrado na imagem divulgada pela Assessoria de Comunicação no Portal da SEE/PE, exposta na Figura 2.

**Figura 2** – Ilustração que retrata Pernambuco ocupando o topo de uma escala evolutiva no IDEB.



The image shows a screenshot of the website for the Pernambuco Secretariat of Education and Sports. The header reads "SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES". Below the header, there are two main sections: "SECRETARIA" and "EDUCAÇÃO", each with a list of links. The "EDUCAÇÃO" section is highlighted. To the right, there is a news article titled "Pernambuco alcança melhor ensino público do Brasil" with a sub-headline "Ministério da Educação divulga resultado do índice no ensino médio que destaca Pernambuco em primeiro do ranking do Brasil". The article text mentions that Pernambuco moved from 4th to 1st place in the IDEB ranking. Below the text is a bar chart titled "PERNAMBUCO 1º LUGAR NO IDEB" showing a hand pointing to the top of a bar representing Pernambuco's score. The chart includes a legend for the years 2007, 2009, 2011, 2013, and 2015.

Fonte: Pernambuco (2016).

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



**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PERNAMBUCANA:  
UMA MODERNIZAÇÃO POR MEIO DAS LÓGICAS DA FANTASIA**

Divane Oliveira de Moura Silva • Karla Wanessa Carvalho de Almeida • Kátia Silva Cunha

de Gerências Regionais de Educação (GREs), gestores das escolas e profissionais educacionais, por meio do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)<sup>10</sup>.

A Figura 3 é um recorte do documento público referente ao balanço de ações da SEE/PE em 2020, validado no portal do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2021a)<sup>11</sup>. Ela ilustra um desses eventos promovidos em 2020, com a participação do Governador Paulo Henrique Saraiva Câmara e do secretário de Educação e Esportes, Frederico da Costa Amancio, cuja transmissão ocorreu ao vivo pelo portal do YouTube, no canal oficial (Pernambuco, 2020a). No Salão das Bandeiras do Palácio do Campo das Princesas, sede do Governo Estadual, foram premiados secretários municipais de Educação, gestores de escolas e de GREs.

**Figura 3** – Evento de premiação no Palácio do Campo das Princesas – Recife/PE.



Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2021a).

Em nossa perspectiva teórica, a frase à direita no painel ao fundo da Figura 3: *Reconhecimento àqueles que contribuem para transformar Pernambuco por meio da Educação*, remete a um (ir)reconhecimento do trabalho dos profissionais das escolas, uma vez que se materializa na tentativa do controle pedagógico pela disseminação da Educação como ferramenta transformadora.

<sup>10</sup> Instituído pela Lei Estadual nº 13.486, de 1º de julho de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 32.300/2008, e alterada por último pela Lei nº 17.857/2022. Os textos das legislações ficam disponibilizados integralmente no portal <https://legis.alepe.pe.gov.br>.

<sup>11</sup> A validação do documento pode ser realizada em: [//etce.tce.pe.gov.br/epp/validaDoc.seam](https://etce.tce.pe.gov.br/epp/validaDoc.seam). Código do documento: 910101ce-144a-4f12-b8a9-46e269dacc2f.

No caso pernambucano, identificamos a ideia de plenitude expressa no desejo de ocupar uma posição de liderança no *ranking* educacional entre os estados federativos, e no caso nacional, no desejo de estar entre os países chamados *desenvolvidos*. Importante ressaltarmos que, segundo Sodr e e Hespanhol (2022), h a uma concordância no meio acad mico quanto ao momento em que o termo *desenvolvimento* alcançou o *status* de assunto inquestionável ou imperativo global.

Esse momento se deu em 1949 com o discurso proferido pelo presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman (1945-1953). No ensejo, Truman agrupou os países em dois eixos: Estados Unidos, Europa e Japão como desenvolvidos; e países que integram a América Latina, África e parte da Ásia como subdesenvolvidos; e declarou a missão do primeiro grupo de países em guiar os últimos no caminho do desenvolvimento.

  com base nesse *desejo de desenvolvimento* que o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos divulgou o documento *O Desafio do Planejamento Governamental* (Brasil, 2002). No texto encontramos que:

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

O documento sintetiza o discurso modernizante das políticas públicas, com seu apelo fantasioso de eficiência pelas estratégias de mercado e parcerias público-privadas e pelo desejo do governo brasileiro em tornar-se semelhante a países economicamente *desenvolvidos*. Essa articula o discursiva referente ao *desenvolvimento* aponta para um mítico progresso, como se existisse um desenvolvimento parcial, gradual, constante, com suposto estado final. Dessa forma, h a uma constru o aceita como verdadeira da possibilidade de uma sociedade

plenamente justa, harmônica e igualitária. Esse desejo é sustentado pela “fantasia na construção intelectual de projetos políticos que prometem realizar a impossível tarefa de superar a divisão subjetiva e alcançar uma identidade positiva” (Ronderos; Barros, 2020, p. 43).

Nesse sentido, vejamos ainda um trecho da publicação da Assessoria de Comunicação Social do INEP, noticiando *Inep discute contribuições do Pisa<sup>12</sup> durante reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional*:

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

Aqui identificamos outro exemplo de desejo em alcançar uma identidade positiva por meio das políticas de avaliação educacional em nosso País. É importante compreender como o “caráter positivo que a lógica fantasmática (a fantasia) assume em relação à falta constitutiva, fornecendo ao sujeito, à sociedade, um modo de positivar a falta, preenchendo-a, na estrutura” (Oliveira; Lopes, 2021, p. 1). É dessa forma, por meio da positividade, que o documento busca fortalecer o discurso sobre a necessidade da BNCC.

Na mesma direção, em 2020, a SEE/PE entregou ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) o Currículo para o Ensino Médio, cujo momento foi transmitido pelo Canal Oficial do CEE/PE na plataforma YouTube (Pernambuco, 2020b), com a presença de: Giselly Muniz Lemos de Moraes, Vice-presidente do CEE/PE; Frederico da Costa Amancio, Secretário – SEE/PE; Antônio Henrique Habib Carvalho, Presidente do CEE/PE e Ana Coelho Vieira Selva, Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEE/PE. Destacamos que, pela retórica desta última, junto à Sônia Diógenes, representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação – (UNDIME)/PE, o documento foi produzido para que “garantissem as habilidades e competências da BNCC” (Pernambuco, 2021b, p. 8).

Já o Secretário de Educação e Esportes subsequente, Marcelo Andrade Bezerra Barros (2021 – 2022), junto ao Presidente da UNDIME/PE, Natanael José da Silva, declararam que a implementação do currículo contribuiria “para uma sociedade mais justa, solidária e fraterna” (Pernambuco, 2021b, p. 6). À vista disso, a política curricular com uma narrativa fantasiosa de

---

<sup>12</sup> O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - *Programme for International Student Assessment* - é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE.

plenitude, transformação e harmonia, pode despertar nos cidadãos uma aderência ao oferecer algo que, de forma imaginária, possibilitaria tamponar a impreenchível falta constitutiva dos sujeitos.

Assim, mediante a concepção lacaniana de subjetividade e com *o sujeito da falta*, entendemos que essa ontologia negativa vai além do reducionismo e do individualismo psicológico, envolvendo *um Outro* miticamente organizado e pleno. Problematizamos que os exames *padronizados* do PISA, idealizados como sinônimo de *modernização*, podem repercutir nas fantasias nacionais e pernambucanas de forma apaixonante. A falta no *Outro* exige um suporte fantasioso, amarração indireta ao gozo, pois:

Tanto o Outro quanto o sujeito preferem reprimir ou negar, adiar essa realização da falta no Outro. Mas, para tentar isso de forma persuasiva, o mandato simbólico não é suficiente. É preciso algo mais positivo, pois a falta de marcação do sujeito e do Outro é falta de gozo. É isso que a fantasia tenta oferecer (Stavrakakis, 2010, p. 65, tradução nossa).

Esses aspectos da identificação nos ajudam a entender as promessas de encontro com o gozo. Isso explica porque certas identificações acabam sendo mais fortes e atraentes do que outras e porque nenhuma pode ser bem-sucedida por completo, contribuindo para a manutenção do desejo. Desse modo, o mecanismo articulatório discursivo oculta a precariedade e contingência da política pernambucana, especialmente pelo controle ideológico que a prática modernizadora exerce sobre o discurso da avaliação educacional.

É pela apreensão das *fantasias e das operações fantasmáticas* que chegamos à maneira pela qual as práticas e os regimes podem (ou não) capturar e dominar ideologicamente os sujeitos. A perspectiva discursiva, baseada na noção pós-estruturalista de ideologia, permite uma compreensão particular da *fantasia modernizante*, bem como de *espectros medonhos*, na política de avaliação educacional pernambucana. Em sua configuração, ela intenta uma hegemonia pela desmobilização, despolitização e aceitação das normas sociais ao oferecer uma narrativa gratificante às pessoas por meio de uma mítica plenitude.

## Considerações Finais

Concebemos o processo educativo como uma produção política marcada por demandas, articulações e hegemonias e que as políticas educacionais são espaços de articulações precárias e contingentes. No recorte de nossa análise pernambucana, investigamos como a modernização avaliativa se apresenta no discurso da gestão e organização educacional como algo sedimentado, entretanto com fraca reflexividade autoconsciente. Diante dessa percepção,

aflorou a importância de entendermos como a ideologia promove a identificação e a renúncia do poder do sujeito em sua capacidade de julgamento, podendo entregar-se nas mãos de um Outro, desaparecendo ideias emancipatórias.

As repercussões no modo de ser e de estar diante da avaliação educacional são percebidas em construções discursivas míticas que intencionam uma hegemonia da significação do que vem a ser a função da escola, qualidade do ensino, e produção curricular. Percebemos que o projeto político oficial de formação do estudante da educação básica vem tentando fixar o sentido da qualidade educacional associando-a à existência de um currículo unificado para o sistema público, o qual estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades, apresentados como direitos de aprendizagem. Há um intento de transformar a escola num espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante para um mundo competitivo e globalizado, com a suposta garantia do desenvolvimento do País. Assim, a padronização curricular impacta as políticas educacionais de avaliação deslocando seu sentido, pois a avaliação passa a ser compreendida como um instrumento regulador do que deve ser ensinado.

Nossa discussão da noção de *falta*, expôs os investimentos inconscientes e afetivos dos sujeitos nos dispositivos retóricos, desconstruindo os regimes de práticas e objetos dessa política, os quais podem estar sendo abalizados como incontestáveis. Nessa direção, percebemos que, com vistas à hegemonia, a política de avaliação educacional em Pernambuco está marcada por discursos de fantasia ou fantasmáticos. Assim, por um lado, os discursos atribuem à escola, ao ensino e ao currículo a salvação para o pleno desenvolvimento do Estado, e por outro lado, constroem figuras antagônicas visualizadas como espectros medonhos.

A desconstrução vem nos mostrar que a estrutura precária e contingente do PMGP-ME/PE está baseada em decisões que se relacionam com uma sedimentação que esconde a existência de outros caminhos e possibilidades, pois a investidura do discurso modernizante avaliativo, não é completa, total ou essencial, sendo disputada no terreno do indecível. Nesse sentido, podemos perceber possibilidades disruptivas, ou seja, condições de intervenções contra hegemônicas de repolitização e de reorganização do social, que aparentemente tem se apresentado como um campo discursivo naturalizado e fixado. Entendemos que um movimento politizador pode emergir por meio da promoção de novas percepções dos condicionantes precários e contingentes dessa política de avaliação educacional, despontando novas críticas à *coerência* e *plenitude* prometidas, mas fracassadas.

### Agradecimentos

Gostaríamos de expressar nossa gratidão aos editores da revista, bem como aos revisores anônimos, cujas valiosas contribuições foram muito importantes para o aprimoramento da versão final do artigo.

### Referências

AMANCIO, Frederico da Costa. O que o país tem a aprender com a educação de Pernambuco. [Entrevista cedida a], Eduardo Marini. **Revista Educação**. [S. l.], RFM Editores, jan./2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/12/educacao-pernambuco-sec/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, Thomás Zicman de. Identität, jouissance und Demokratie. Eine psychoanalytische Annäherung an den demokratischen und antidemokratischen Populismus. In: KIM, Seongcheol; AGRIDOPOULOS, Aristotelis. **Populismus, Diskurs, Staat**. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2020. p. 29-50.

BRASIL. Ministério da Economia. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República-1986-1989 - IPND**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 1986. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/25>. Acesso em 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP discute contribuições do Pisa durante reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/inep-discute-contribuicoes-do-pisa-durante-reuniao-da-associacao-brasileira-de-avaliacao-educacional>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Ciclo 1990**. Projeto BRA/92/002. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1992.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **O desafio do planejamento governamental**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2002.

BURITY, Joaílto Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. *Ebook*. p. 28-42.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. **Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left**. London/New York: Verso, 2000.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Pernambuco: Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. Minas Gerais: UFJF, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

<https://doi.org/10.1075/jlp.20076.dec>. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlp.20076.dec>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DERRIDA, Jacques. **De la Grammatologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1967.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 53-103.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**. v. 7, n. 18, p. 65–137, 1993. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos: uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 209–225, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.36135. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/36135>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HOEDEMAEKERS, Casper. Lacan and organization: An introduction. In: CEDERSTRÖM, Carl; HOEDEMAEKERS, Casper. **Lacan and organization**. London: MayFlyBooks, 2010. p. 1-12.

HOWARTH, David. **Ernesto Laclau: post-Marxism, populism and critique**. London: Routledge, 2015.

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 8: A Transferência**. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hégémonie et stratégie socialiste: vers une radicalisation de la démocratie**. Paris: Fayard/Pluriel, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 24, p. 25, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2111. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111>. Acesso em: 20 jul. 2024.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter, contratos de gestão e avaliação externa: o IDEB como cláusula contratual. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15211.209209224521.0424>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15211>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8939. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8939>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Entrega do Novo Currículo do Ensino Médio** - CEE/PE. YouTube, 27 nov. 2020. 1 vídeo (50min55s), 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quosb9eBU8w&t=17s>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Divulgação do Resultado do IDEPE**. YouTube, 23 set. 2020. 1 vídeo (1h34min55s), 2020a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=I\\_7\\_Ymc0ZMc](https://www.youtube.com/watch?v=I_7_Ymc0ZMc). Acesso em: 20 jul. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021b. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Educação e Esportes - Balanço 2020**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021a. Disponível em: [https://www.lai.pe.gov.br/see/wp-content/uploads/sites/122/2021/04/BALANCO-2020\\_Secretaria-de-Educacao-e-Esportes\\_compactado.pdf](https://www.lai.pe.gov.br/see/wp-content/uploads/sites/122/2021/04/BALANCO-2020_Secretaria-de-Educacao-e-Esportes_compactado.pdf). Acesso em: 19 de jul. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Pernambuco alcança melhor ensino público do Brasil**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2016. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20161116193448/http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=3103>. Acesso em: 5 nov. 2022.

REIS, Vitor Augusto Werner dos; SILVA, Fábio Lopes da. Uma análise do caso Dora à luz dos quatro discursos lacanianos. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 23, p. 109-117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-44142020002012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/rtqD4XVT6P5PkqFb96PCcBP/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RONDEROS, Sebastián; BARROS, Thomás Zicman de. Populismo e antipopulismo na política brasileira: Massas, Lógicas Políticas e Significantes em Disputa. **Aurora**, v. 12, n. 36, p. 31-48, 2020. DOI: [https://doi.org/10.23925/v12n36\\_dossie2](https://doi.org/10.23925/v12n36_dossie2). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/45848>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, Divane Oliveira de Moura. **Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?** 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SODRÉ, Maiara Tavares; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Limits of post-development in the critique of development. **Mercator**, Fortaleza, v. 21, p. e21001, 2022. <https://doi.org/10.4215/rm2022.e21001>. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/e21001>. Acesso em 18 jan. 2023.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2018. *Ebook*, p. 95-110.



STAVRAKAKIS, Yannis. Symbolic authority, fantasmatic enjoyment and the spirits of capitalism: Genealogies of mutual engagement. *In*: CEDERSTRÖM, Carl; HOEDEMAEKERS, Casper. **Lacan and organization**. London: MayFlyBooks, 2010. p. 59-100.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Divane Oliveira de Moura Silva.** Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco; Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da UFPE. Contribuição de autoria: Conceitualização; Curadoria de dados; Investigação; Metodologia; Análise formal; Redação original. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9867249027380041>.

**Karla Wanessa Carvalho de Almeida.** Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da UFPE. Contribuição de autoria: Metodologia; Redação – revisão e edição; Validação. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0150600124255597>.

**Kátia Silva Cunha.** Doutora em Educação pela UFPE. Docente Associada na UFPE. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da UFPE. Contribuição de autoria: Investigação; Metodologia; Análise formal; Redação – revisão e edição; Validação; Supervisão. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8333609070079117>.

### **Como citar**

SILVA, Divane Oliveira de Moura; ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de; CUNHA, Kátia Silva. A avaliação educacional pernambucana: uma modernização por meio das lógicas da fantasia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e12894, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.12894.