

Crise e controle? A operação da *accountability* nas produções curriculares e nos processos de subjetivação

Divane Oliveira de Moura Silvaⁱ

Leandra Cristine Pianco da Silvaⁱⁱ

Viviane Rauane Bezerra Silvaⁱⁱⁱ

Kátia Silva Cunha^{iv}

Resumo

Este artigo investiga a *accountability* como responsabilização no campo educacional, analisando suas implicações nas produções curriculares e, por conseguinte, na formação de subjetividades. O objetivo deste trabalho é explorar como essa prática, vinda do campo contábil, se enraizou e transformou políticas educacionais, construindo afetos e subjetivações. Adota-se a Teoria do Discurso Pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (2015), com a abordagem das Lógicas de Explicação Crítica de Glynn e Howarth (2007, 2018). Metodologicamente, o estudo destaca como a *accountability* é produzida e mantida discursivamente. A análise aponta que essa prática remodela o imaginário coletivo por meio da promessa e da fantasia de um currículo padronizado capaz de superar uma suposta crise educacional. Nesse movimento, emergem as lógicas da *accountability* operando na tentativa de controlar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: responsabilização educacional; processos de subjetivação; afeto; identificações; estudos da fantasia.

Crisis and control? The operation of accountability in curricular productions and in subjectivation processes

Abstract

This article investigates accountability as a form of responsibilization in the educational field, analyzing its implications for curricular productions and, consequently, for the formation of subjectivities. The objective of this study is to explore how this practice, originally from the accounting field, has taken root and transformed education policies, shaping affects and subjectivities. The Poststructuralist Discourse Theory of Laclau and Mouffe (2015) is adopted, along

ⁱ Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/UFPE). E-mail: divane.oliveira@ufpe.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5349-6845>.

ⁱⁱ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/UFPE). E-mail: leandra.pianco@ufpe.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6139-2103>.

ⁱⁱⁱ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência - UFPE. E-mail: viviane.rauane@ufpe.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3232-5515>.

^{iv} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada (UFPE). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (UFPE). E-mail: katia.scunha@ufpe.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>.

with the Logics of Critical Explanation proposed by Glynos and Howarth (2007, 2018). Methodologically, the study highlights how accountability is discursively produced and sustained. The analysis shows that this practice reshapes the collective imaginary through the promise and fantasy of a standardized curriculum capable of resolving a supposed educational crisis. In this dynamic, the logics of accountability emerge, operating in an attempt to control pedagogical work.

Keywords: educational accountability; subjectivation processes; affect; identifications; fantasy studies.

¿Crisis y control? El funcionamiento de la accountability en las producciones curriculares y en los procesos de subjetivación

Resumen

Este artículo investiga la accountability como forma de responsabilización en el campo educativo, analizando sus implicaciones en las producciones curriculares y, en consecuencia, en la formación de subjetividades. El objetivo de este trabajo es explorar cómo esta práctica, proveniente del ámbito contable, se ha arraigado y ha transformado las políticas educativas, configurando afectos y subjetividades. Se adopta la Teoría del Discurso Postestructuralista de Laclau y Mouffe (2015), junto con el enfoque de la Lógica de la Explicación Crítica de Glynos y Howarth (2007, 2018). Metodológicamente, el estudio destaca cómo la accountability se produce y se sostiene discursivamente. El análisis señala que esta práctica remodela el imaginario colectivo mediante la promesa y la fantasía de un currículo estandarizado capaz de superar una supuesta crisis educativa. En esta dinámica, se observa cómo operan las lógicas de la accountability al intentar controlar el trabajo pedagógico.

Palabras clave: responsabilidad educativa; procesos de subjetivación; afecto; identificaciones; estudios de fantasía.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Nos últimos tempos, a ideologia neoliberal, com racionalidade política global que supera o liberalismo clássico (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2020; Dardot; Laval, 2019), provocou mudanças profundas em muitos países, incluindo o Brasil (Ball; Mainardes, 2024; Glynos; Burity; Oliveira, 2019). Entre essas mudanças, destacamos a adoção da accountability, compreendida como responsabilização nos serviços públicos, articulada a indicadores globais, para monitorar e avaliar tanto a eficiência das instituições quanto o desempenho dos sujeitos. Esse formato de governança transforma as decisões referentes às políticas públicas em processos mais controlados, apresentando padronizações e evidências como diretrizes objetivas e imparciais.

Essa tendência à padronização de índices e desempenhos globais tem sido amplificada pela construção discursiva de uma *crise educacional*, a qual demandaria

decisões políticas imparciais, livres de influências ou interesses políticos. Ao sugerir que é possível isentar as pessoas (políticos/cidadãos) de influenciar as decisões, cria-se a percepção de que políticas baseadas em evidências são mais eficientes, legítimas e justas.

No entanto, a política não pode ser vista como um processo simples, direto e neutro, no qual a construção de indicadores leva automaticamente a *boas decisões*. A tomada de decisão envolve um *processo agonístico* que está relacionado às contingências e antagonismos inerentes às relações sociais (Mouffe, 1997). Assim, em vez de enxergar as políticas como ciclos de eficiência, enfatizamos que elas são fruto de dinâmicas complexas e das lutas por poder. Elas resultam de discussões e disputas entre diferentes grupos com interesses diversos.

Diante dessas ponderações, neste trabalho propomos reflexões iniciais sobre como situações consideradas de emergência ou desordem, denominadas crises, podem ser aproveitadas por líderes e governos. Argumentamos que as crises frequentemente são usadas como justificativa para aumentar o controle educacional por meio de currículos padronizados. Além disso, exploramos como essas estratégias podem transferir para o trabalho docente a responsabilidade pelos índices educacionais, considerados insatisfatórios.

Este exercício analítico está em andamento no Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC), da Universidade Federal de Pernambuco. Nosso objetivo, neste momento, é explorar como a prática da *accountability*, palavra oriunda do campo contábil na língua inglesa, se enraizou e transformou políticas curriculares educacionais, construindo afetos e identificações no contexto de uma suposta crise educacional.

Para tanto, como abordagem teórico-estratégica, operamos com a Teoria do Discurso Pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (2015) e com as Lógicas de Explicação Crítica de Glynos e Howarth (2007, 2018). A perspectiva pós-estrutural defende que não devemos pensar a política como algo fixo e estável, nem o sujeito como uma totalidade formada e completa. Ambos podem ser vistos como processos moldados por uma rede de discursos que estão sempre em movimento e em construção contínua, sem qualquer essência ou fundamento definitivo. Portanto, são fluidos, precários e em constantes reconfigurações conforme os discursos se reestruturam.

Sendo assim, articulamos a responsabilização docente e a padronização curricular, desenvolvendo quatro sessões: na primeira, mobilizamos nosso caminho teórico-estratégico pós-estrutural; na segunda, detalhamos de forma sincrônica as características da *accountability* no campo educacional em paralelo aos impactos nas subjetividades; na terceira, apresentamos de forma diacrônica como esse termo contábil emergiu no campo curricular, construindo identificações coletivas; na quarta, discutimos algumas possibilidades de explicação para a sustentação e aderência da *accountability* nas políticas curriculares, explorando os processos de subjetivação pelos afetos e fantasias.

2 A MOBILIZAÇÃO DE UM CAMINHO DISCURSIVO PÓS-ESTRUTURAL

Inicialmente, destacamos que as abordagens pós-estruturais reconhecem a natureza instável e mutável das políticas e dos discursos (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Para entender as políticas educacionais sob essa perspectiva, fazemos apropriação da Teoria do Discurso Pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (2015), doravante TDP, com as Lógicas de Explicação Crítica de Glynos e Howarth (2007, 2018). A TDP começou a ser pensada por Laclau e Mouffe na década de 1980, no âmbito da ciência política na Escola de Essex - Inglaterra, pela preocupação em oferecer uma visão mais ampla da política que a abordagem econômica marxista. Posteriormente migrou para diversos campos de estudo, inclusive o campo educacional.

No Brasil, o pós-estruturalismo começou a influenciar os estudos sobre currículo nos anos 1990 (Lopes, 2013). Sob essa influência, o conceito de currículo, antes visto como um conjunto de conhecimentos fixos a serem ensinados, foi desafiado. A ideia de formar identidades fixas nos discentes e docentes foi questionada, o que gerou a necessidade de produções curriculares capazes de repensar as hierarquias e os conhecimentos a serem ensinados.

Sob esse ângulo, a teoria discursiva pós-estruturalista passa a contribuir com concepções importantes na orientação dos estudos em políticas educacionais, pois “alarga o âmbito da análise do discurso para incluir todas as práticas sociais, de modo a que discursos e práticas discursivas sejam sinônimos de sistemas de relações sociais” (Howarth, 2000, p. 8, tradução nossa). Nessa ótica, o sujeito está sempre inserido em um

sistema de práticas e significados, uma ordem simbólica que opera moldando sua *subjetividade*.

A subjetividade, nesse contexto, reflete experiências pessoais marcadas pela fragmentação, mutabilidade e pela ausência de um *eu* fixo ou essência central. Nesse prisma, a TDP incorpora a compreensão lacaniana de sujeito *fragmentado* (Lacan, 1999, 2010). Isso significa que, desde cedo, os sujeitos experimentam uma falta ou algo que nunca podem alcançar totalmente. Esse *algo* é um resto inassimilável e resistente à simbolização, o qual Lacan chama de *Real*. Podemos imaginá-lo como uma parte da vida que não pode ser explicada ou entendida, percebida pela presença de uma ausência.

Mas, para lidar com essa *falta constitutiva*, os sujeitos criam fantasias e se apegam a certos objetos que parecem prometer uma sensação de satisfação, ou gozo. A fantasia opera organizando de forma parcial as percepções sobre a realidade e, por conseguinte, moldando a compreensão das relações sociais (Howarth; Griggs, 2015). Portanto, mesmo na impossibilidade, o sujeito busca por um objeto que encapsule simultaneamente desejo e gozo. Lacan (2010) denomina de *objeto* a esse recurso psíquico que projeta a expectativa de uma satisfação plena.

Nesses termos, as relações sociais são construídas em torno da negatividade e de uma *indecidibilidade estrutural*, ou seja, há sempre uma falta que nunca pode ser totalmente preenchida (Howarth, 2015). A plenitude é impossível de alcançar porque não existe uma estrutura de significados completamente fechada e definitiva. Por isso, a sociedade é compreendida como uma totalidade impossível e a política como a tentativa de estabelecer uma ordem (Laclau, 2014).

Essa compreensão destaca a *subjetivação* como uma operação contínua e dinâmica, desencadeada por forças externas e internas que influenciam a maneira como os indivíduos se veem e interagem com o mundo. Portanto, apreendemos com a TDP, que o desejo por plenitude é um componente importante na dinâmica política, movendo-se de objeto em objeto e atribuindo-lhes valor simbólico.

Diante disso, percebemos as identificações como *processos afetivos* através dos quais os sujeitos se associam a determinadas posições discursivas ou se articulam com certos significados, ideologias ou grupos. São atos de adesão a discursos e significados disponíveis no social. Assim, “[...] é no processo [de] identificação que as subjetividades

políticas são criadas e formadas" (Howarth; Stavrakakis, 2000, p. 14, tradução nossa). No entanto, os atos de identificação, imprevisíveis e precários, não podem definir completamente uma identidade, pois o sujeito pode possuir diferentes identificações discursivas ao longo do tempo, conforme a contingência das condições sociais.

A noção de contingência radical do social e das relações sociais, oferece uma abordagem *crítica* para a construção metodológica pelas Lógicas de Explicação Crítica (Glynos; Howarth, 2007, 2018), doravante LEC. O estudo pelas lógicas pode nos fazer perceber que determinadas práticas ou regimes não são essenciais ou imprescindíveis, emergindo alternativas que foram excluídas ou reprimidas no processo político. Emergir as pluralidades e as possibilidades permite ao pesquisador questionar as normas e práticas estabelecidas por instituições ou modos de vida.

Glynos e Howarth (2007) compreendem a abordagem LEC como um caminho *retrodutivo* ou de *explicação retrodutiva*, diferenciando-a das metodologias dedutivas ou indutivas. A retrodução é um processo circular que se inicia com a observação de um fenômeno atual, o qual é *problematizado* pelo pesquisador de modo que suas percepções e compreensões já se alteram desde o início. A partir daí, busca-se formular explicações retrodutivas que tornem o fenômeno mais compreensível.

Portanto, a abordagem metodológica adotada não busca produzir um *conhecimento verdadeiro* sobre o tema com uma pretensa objetividade. Sua intenção é, antes, elaborar explicações e teorias que sejam o mais plausíveis possível. Nesse processo, está incluída a *articulação* e a construção ativa do próprio objeto de estudo, reconhecendo que o pesquisador participa da definição e delimitação do fenômeno investigado (Glynos; Howarth, 2007).

No percurso proposto, o movimento é capaz de *articular* os significados normativos, estratégicos e ideológicos que, de forma não natural, fundamentam as práticas estudadas. Dessa maneira, é possível conectar lógicas, analisando como as políticas: estão precariamente estabelecidas — por meio de *lógicas sociais* —; foram discursivamente construídas na contingência — por meio de *lógicas políticas* —; e na imprevisibilidade, podem, ou não, ter a aceitação dos sujeitos — por meio de *lógicas fantasmáticas*.

Assim, trabalhamos com a elaboração, reelaboração, ampliação, refinamento de uma hipótese, que nunca chega a ser totalmente rejeitada, ou totalmente confirmada, mas

permanece continuamente sendo ampliada. Ou seja, aperfeiçoada, refinada em sucessivos ciclos retrodutivos (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Essa dinâmica circular, ilustrada na Figura 1, envolve a constante interação entre fenômeno, problematização e explicação, culminando na justificação dessa explicação, cujo objetivo é convencer outros de sua validade, além de sugerir intervenções teóricas e práticas relacionadas.

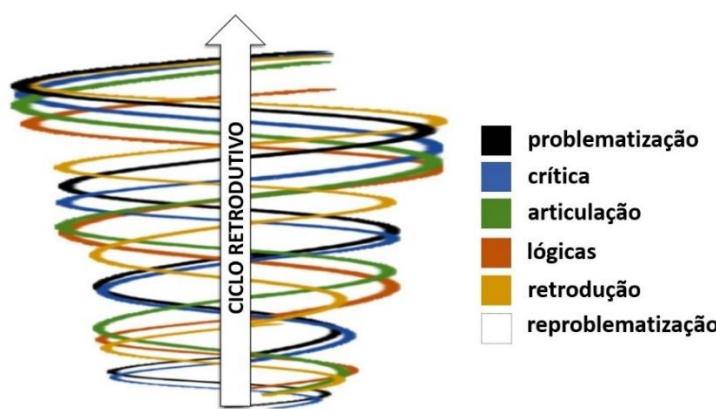


Figura 1 - O emaranhado do ciclo retrodutivo

Fonte: As autoras (2024) com base em Glynos e Howarth (2007, 2018).

Esse caminho teórico-estratégico discursivo oferece potencial para nos debruçarmos criticamente sobre a *accountability* e sobre as produções curriculares, longe de determinismos e essencialismos. Assim, ajudam-nos a entender os regimes e normas das políticas em pauta, como e porque têm potencial de estabilidade, precária e contingente, e de geração de subjetividades imprevisíveis. Nos próximos tópicos, com a abordagem das *lógicas sociais*, *políticas* e *fantasmáticas*, consecutivamente, desenvolvemos a argumentação por meio da estratégia metodológica da TDP.

3 ACCOUNTABILITY: A POLÍTICA EM QUESTÃO

Nesta seção, abordamos a *accountability* como política, ou seja, como conjunto de *lógicas sociais* — regras e práticas — que procuram organizar a sociedade. Para tanto, a seção é constituída por duas partes. Na primeira parte, dialogamos com a literatura acadêmica internacional para compreender algumas características sedimentadas dessa atividade social. Na segunda parte, recorremos à literatura acadêmica internacional e

nacional para aprofundar a compreensão sobre a natureza discursiva da *accountability* e de seus impactos nas subjetividades no contexto educacional brasileiro.

3.1 Accountability como prática: entre a responsabilização funcional e social

A *accountability*, palavra da língua inglesa sem tradução definida, inicialmente esteve fortemente vinculada à prática de escrituração contábil, emergindo seu significado na área responsável pelo registro e relato de informações financeiras. Podemos observar que as palavras *accountability* e *accounting* – traduzido do inglês como contabilidade – compartilham a mesma raiz etimológica da palavra latina “*accompitare*”, cuja tradução é contar (Hayne; Salterio, 2014).

Embora tenha partido da disciplina contábil, o termo *accountability* ao longo do tempo se expandiu para a área governamental, abrangendo uma ampla variedade de interpretações. Nesse sentido Schillemans *et al.* (2024) defendem que:

A *accountability* é um valor central na governança democrática que até agora não conseguiu alcançar um significado inequívoco. Muitos estudiosos concordam com um consenso conceitual mínimo, mas, com base nisso, existe uma grande variação de outras conceituações, tipologias e teorias. Em um sentido mínimo, a *accountability* é vista principalmente como um processo relacional, no qual um contador fornece informações sobre sua conduta e desempenho a um titular de conta, que faz uma avaliação dessa conta e pode responder com sanções ou recompensas [...] O resultado de tais tipologias é que as normas formais e as práticas institucionais de responsabilização em vigor variam consideravelmente, ofuscando o que se entende por "accountability". Como resultado, a *accountability* pode se tornar um conceito "mágico" *indescrível* [...] com *qualidades camaleônicas* (Schillemans *et al.*, 2024, p. 127-128, tradução nossa).

Devido à natureza ambígua, evasiva e camaleônica, tanto em significado quanto em abordagem, como apontado por Schillemans *et al.* (2024), a *accountability* tem demandado revisões e interpretações contínuas não apenas no campo contábil, mas na governança democrática. Essa ausência de consenso em sua definição reflete a lógica pós-estruturalista, que reconhece a impossibilidade de estabilizar permanentemente os

significados, pois estes são fluidos e continuamente moldados por discursos em constante transformação.

Entendemos que a natureza multifacetada do sentido não é apenas imprevisível, mas também inevitável, dada a diversidade de contextos nos quais a *accountability* opera e os diferentes modos pelos quais ela influencia e é influenciada por tais contextos. Nesses termos, o significado se caracteriza por um processo em constante transformação, contraditório e adaptável, circulando e se reafirmando por meio dos discursos que o constroem e o justificam.

Contudo, apesar da impossibilidade de fechamento final de sentido, as fixações podem ocorrer contingencialmente e precariamente, aparentando uma normalidade. No espaço da governança democrática, apontada por Schillemans *et al.* (2024), percebemos que a *accountability* implica a construção de um discurso baseado na responsabilidade por obrigações, com vistas a determinadas consequências.

No debate sobre responsabilização, encontramos uma distinção entre a *accountability funcional* e a *accountability social*. Alawattage e Azure (2021) afirmam que a *accountability funcional* foca em garantir que o dinheiro e os recursos sejam usados conforme planejado, seguindo regras definidas por pessoas ou instituições que têm poder, como doadores e gerentes. Essa abordagem se baseia em números, relatórios financeiros e metas de desempenho para medir se tudo está sendo feito corretamente. Seu objetivo principal é aumentar a eficiência na prestação de contas e evitar problemas como fraudes ou corrupção.

Esse modelo promove uma cultura de responsabilização que incentiva uma burocracia rígida, convertendo normas regulatórias e mecanismos de monitoramento em exigências de conformidade obrigatória e pouco flexível. Desse modo, opera na direção de garantir que os sujeitos façam o que é esperado seguindo regras específicas ou sistemas de controle e prestação de contas, assegurando que as ações e o uso de recursos estejam alinhados com o que foi planejado. Adotar a *accountability funcional*

[...] significa confinar ações individuais e coletivas a regras e procedimentos que tornam indivíduos e grupos produtivos e, significativamente, suas ações visíveis e rastreáveis. [...] No entanto, implícita nessa *accountability funcional* está uma visão modernista, industrialista e liberalista do desenvolvimento. [...] Tais dispositivos disciplinares são justificados discursiva e ideologicamente pela

propagação de uma visão neoliberal da população desfrutando de sua "soberania e liberdade através dos mercados livres" (Alawattage; Azure, 2021, p. 4, tradução nossa).

De forma oposta, as práticas de *accountability social* buscam avaliar o impacto de uma organização de forma mais ampla, considerando seu valor além dos lucros financeiros e concentrando-se não apenas no que está sendo medido e em quem faz essa medição, mas também em como essas avaliações são realizadas (Warren; Carter; Glynos; Voutyras, 2024). Assim, pessoas interessadas, como funcionários, comunidade e clientes, podem participar do processo e as decisões são tomadas de forma democrática, ouvindo diferentes pontos de vista, e não apenas baseadas em dados técnicos.

Nessa direção, apreendemos com Warren, Carter, Glynos e Voutyras (2024) que as decisões envolvem diversos pontos de vista e que podem ser discutidas, especialmente quando pensamos sobre o valor das ações sociais. Sendo assim, seria possível reconhecer a complexidade e as diferenças de opinião, adotando uma abordagem que combine análise técnica com diálogos variados, permitindo um olhar mais completo sobre o valor das atividades sociais e o impacto da organização.

Compreendemos, desse modo, que a *accountability social* pode ser percebida como um processo que promove o engajamento crítico e reflexivo dos agentes sociais em relação aos impactos de suas ações e às condições de sua própria subordinação. Este conceito se apoia na ideia de um diálogo inclusivo, por meio do qual os sujeitos desenvolvem uma compreensão profunda das condições reais de suas atividades e conseguem reconhecer e considerar os interesses de outros, transcendendo as limitações do instrumentalismo (Alawattage; Azure, 2021).

Portanto, a *accountability social*, como prática de avaliação, ajuda a ver o valor das atividades de uma organização além do lucro. Nessa direção, é importante entender onde a participação das pessoas envolvidas faz diferença. Ao longo do processo de avaliação há "momentos de decisão" quando diferentes escolhas e julgamentos são feitos (Warren; Carter; Glynos; Voutyras, 2024, p. 8). Esses momentos de decisão mostram como o julgamento dos envolvidos pode variar e influenciar o resultado da avaliação. Pequenas mudanças nas suposições feitas no início desse caminho podem alterar muito o resultado final.

No ambiente das organizações, essa reflexão significa ir além da simples responsabilidade de atender às expectativas de investidores e doadores. Ela representa um compromisso ético, que inclui o cuidado com os impactos sociais e ambientais das atividades da organização. Assim, concordamos com Alawattage e Azure (2021), ao defenderem que a *accountability social* sustenta um movimento que resiste às influências do gerencialismo neoliberal, visando a criação de um espaço discursivo no qual os indivíduos podem desafiar suas condições e construir relações emancipatórias e solidárias na conjuntura profissional e social.

No próximo subtópico, damos continuidade à abordagem da *accountability* como prática/política, a fim de compreender sua repercussão no âmbito educacional e aprofundar a percepção de seus impactos nas subjetividades no contexto brasileiro.

3.2 Accountability no contexto educacional

Quando introduzida em políticas de desenvolvimento em vários países, como as reformas orientadas por organismos internacionais, a *accountability* caracteriza-se por sua sintonia com as ideias neoliberais. Isso é confirmado por Ball (2017) quando afirma que a Inglaterra tem sido um espaço neoliberal para testar a *accountability* nas reformas do setor público educacional. Ele destaca as *novas ideias* como a construção de um "discurso político global", o qual tem influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial, que é um banco multilateral de desenvolvimento, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Ball, 2017).

Ao analisar o caráter do Banco Mundial, Miorelli (2008) observa que essa organização internacional adota princípios normativos e lógicos que sustentam um projeto neoliberal. Essa postura é operada com base na estratégia de "boa governança" (Miorelli, 2008, p. 102). Esta pesquisadora sustenta que entre os principais elementos dessa estratégia estão: a *accountability*, a transparência, o acesso à informação, o fortalecimento do Estado de Direito e a gestão pública eficiente, com a descentralização como eixo transversal e a reforma do serviço público.

Entendemos que apesar de o Banco Mundial defender uma promoção da *accountability social*, na prática, suas orientações referentes às reformas no serviço

público fortalecem um controle no modelo de mercado, usando as tecnologias de contabilidade para monitorar as ações e garantir que metas sejam atingidas. Esse tipo de responsabilidade funciona como um sistema de controle neoliberal, no qual as ações das pessoas e grupos devem seguir regras e serem sempre verificáveis.

Portanto, quando usamos auditorias e avaliações de desempenho de forma generalizada para avaliar instituições como escolas, a *accountability* pode acabar sendo reduzida a um conjunto medíocre e padronizado de números e métricas. Isso porque embora essas avaliações sejam feitas com a intenção de aumentar a transparência e a responsabilidade, a prioridade passa a ser focada apenas nos indicadores, em vez de dar atenção às qualidades importantes que deveriam ser observadas. Além disso, as classificações e a maneira como as instituições reagem à *accountability* podem acabar confusas e imprevisíveis, afetando tanto o formato da distribuição dos recursos, quanto o que é realizado pelos interessados. Esse emaranhado pode favorecer a adoção de improvisos diversos ou estratégias para manipular os indicadores (Chapman; Cooper; Miller, 2009).

Para contextualizar o cenário educacional brasileiro, e tentar relacionar as principais características e impactos da *accountability* nas subjetividades, buscamos trabalhos de pesquisadoras/pesquisadores que publicaram artigos nos últimos cinco anos na Revista e-Curriculum¹. Identificamos os trabalhos de Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019), Maia e Oliveira (2019), Silva, Najjar e Lima (2020), Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022).

Percebemos que em nosso cenário escolar, a *accountability* tem se apresentado como um *modo de controle* que se preocupa principalmente com os resultados que os gestores e docentes conseguem atingir, medindo o desempenho através de metas e avaliações padronizadas. Maia e Oliveira (2019) denunciam que esse tipo de sistema segue um modelo de gestão semelhante ao das empresas — direcionado para a produtividade e o cumprimento de metas — e que tem sido incentivado por parcerias entre o setor público e o privado.

Esse foco em resultados, opera pela padronização das práticas, deixando de lado fatores importantes para o desenvolvimento das escolas, como a autonomia dos gestores e os projetos pedagógicos específicos de cada uma delas. Nesse aspecto, a *accountability*

foca no que pode ser medido e controlado, limitando a criatividade e a liberdade para desenvolver projetos mais variados e inovadores dentro das escolas.

Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022), reforçam esse pensamento ratificando que a *accountability* envolve a responsabilização dos docentes no cumprimento de metas de desempenho definidas pelas políticas educacionais. Nessa forma de responsabilização, a ênfase está em cumprir objetivos específicos, muitas vezes definidos em parceria com o setor privado, assim como afirmado por Maia e Oliveira (2019). Desse modo, também denunciam que os docentes têm menos liberdade para tomar decisões próprias, pois precisam seguir as metas e padrões estabelecidos, sendo vistos como os principais responsáveis pela execução dessas políticas nas escolas.

Em consonância, Silva, Najjar e Lima (2020), discutem como a *accountability* afeta a autonomia dos docentes, responsabilizando-os pelos resultados educacionais e impondo uma regulação do currículo que, muitas vezes, desconsidera os contextos locais e a prática pedagógica. A partir disso, eles destacam a influência das avaliações externas que, ao definir indicadores de sucesso e ranquear as instituições, orientam os currículos para atender a tais metas, o que pode reduzir a diversidade e a liberdade das instituições.

A relação entre *accountability* e currículo, segundo esses últimos autores, envolve uma tensão entre a exigência de transparência e controle do trabalho pedagógico e o ideal de autonomia educacional. A responsabilização tende a promover uma centralização curricular, ao mesmo tempo em que constrange a prática docente ao obrigar o alinhamento com os parâmetros institucionais de avaliação e desempenho. Assim, o currículo não é apenas um campo técnico, mas um território de disputa política e ideológica, onde diferentes visões sobre educação e gestão se confrontam.

O texto de Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019) aborda a *accountability* nas políticas curriculares e avaliativas, associando-a ao direito à educação e à justiça social. As autoras argumentam que, embora essas políticas se apresentem sob ideais de inclusão e equidade, elas frequentemente reforçam estruturas de exclusão e desigualdade ao enfatizarem a medição e classificação dos conhecimentos. Em um contexto neoliberal, a avaliação e o currículo tornam-se instrumentos de responsabilização, onde a atenção se desloca para resultados mensuráveis, reforçando uma lógica mercadológica de eficiência e produtividade, e limitando o papel inclusivo que a educação poderia desempenhar.

Como exposto, não existe uma visão única ou versão final para as lógicas sociais da *accountability* na educação. Mas podemos destacar alguns pontos convergentes nos textos sobre as características dessa política de *controle* gerencial no Brasil. Esses pontos convergentes apontam para um emaranhado de outras lógicas sociais, como: adoção de um modelo empresarial com metas e resultados mensuráveis; padronização curricular; autonomia docente reduzida; limitação do papel inclusivo da educação.

Esses aspectos reforçam a importância de continuarmos tentando entender como essa prática desafia a forma como pensamos, bem como a forma como impacta as produções curriculares. Como pesquisadoras, é importante que continuemos questionando as certezas apresentadas por essa política. Isso aguça a nossa disposição em enveredar por caminhos não planejados e incertos, buscando ver as coisas de forma nova e diferente.

Em nossa percepção teórico-discursiva pós-estrutural, há uma distinção analítica importante entre a política e o político. Nessa seção, abordamos a *política*, ou seja, o conteúdo normativo da *accountability* e seu entrelaçamento às subjetividades no contexto educacional. Na próxima seção, damos ênfase ao *político*, que envolve a construção da *accountability* e seus impactos nos normativos curriculares, destacando as *lógicas políticas*. Em nossa discussão, assumimos a reflexão e aceitação de que as respostas podem não ser transparentes, evidentes ou definitivas. Entretanto, consideramos que o próprio ato de questionar é uma abertura ao indeterminado, que desvia da busca por fundamentos estáveis e convida à reinvenção contínua de nossas práticas e sentidos.

4. ACCOUNTABILITY: O POLÍTICO NAS PRODUÇÕES CURRICULARES

Como vimos, a *accountability* vem sendo vivenciada por meio de diversas formas e práticas. Nos últimos anos, essa estratégia ganhou destaque nos debates acadêmicos e políticos, especialmente no âmbito educacional com implicações nas produções curriculares. Essa relevância deve ser analisada na conjuntura das *mudanças significativas* nas políticas e práticas de desenvolvimento, que passaram para uma abordagem focada na *boa governança*.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido não apenas como um processo de acumulação de capital, mas como uma transformação organizacional, em que o controle é utilizado para garantir a disciplina e alterar as prioridades de uma organização. Essa mentalidade reflete mudanças importantes em como a educação é vista e gerida. Mas como isso aconteceu? Uma genealogia pode nos ajudar a entender como as *lógicas políticas* emergiram ao longo da história, estabelecendo, transformando e contestando as práticas. Portanto, enquanto as lógicas sociais proporcionam uma perspectiva sincrônica de um regime, as lógicas políticas emergem uma dimensão diacrônica (Glynos; Howarth, 2007, 2018).

Assim, resgatamos que a *accountability* ganhou força nos anos 1990, especialmente no Reino Unido, quando reformas no modo de gestão pública começaram a ser implementadas (Ball, 2012). No Brasil, esse processo pode ser identificado com a reforma de gestão pública promovida pelo Plano Diretor de Reforma do Estado, liderado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). O objetivo era aumentar a eficiência do Estado, substituindo o modelo burocrático tradicional por uma gestão orientada por resultados, produtividade, ou seja, *accountability* (Silva, 2023).

A falta de confiança do público possibilitou a emergência dessa prática, a partir do aumento dos problemas de governança, declínio econômico, escândalos envolvendo erros de órgãos reguladores, conforme denunciado por Ball (2012). Esse pesquisador aponta que a estratégia de maior controle foi iniciada no Reino Unido com a identificação de bodes expiatórios:

Para muitos comentaristas, a nação não precisava procurar mais como explicar o declínio econômico da Grã-Bretanha. Deixando de lado os aumentos do preço do petróleo (de 1973 e 1974) e a crise do comércio mundial, a recessão da Grã-Bretanha *pode ser atribuída a escolas abrangentes, educação primária progressiva e maus professores* [...]. Crucialmente, como parte de um discurso de crítica complexo e inter-relacionado, esse refrão permaneceu amplamente impermeável à desconfirmação. Entrou no geralmente aceito "o que todos sabemos sobre a escola", justamente por sua interdependência composta com outras escolhas temáticas do discurso [...] Os signos ganham vida própria, sua própria circulação. As escolas no debate público são "imaginadas" (Ball, 2012, p. 25, tradução nossa).

Esse relato nos faz perceber que, as crises nem sempre representam uma ameaça para aqueles que estão no poder; mesmo ao ser causada ou agravada por falhas em outros

níveis do governo. Quando uma crise acontece, *ou quando algo é chamado de crise*, há possibilidade de mudança nos discursos hegemônicos nas áreas sociais, políticas ou administrativas (Howarth; Norval; Stravakakis, 2000). Assim, situações de emergência ou desordem podem ser aproveitadas por líderes e governos para reforçar sua autoridade e *aumentar o controle*, inclusive na área educacional. Por exemplo, no Reino Unido, foi a crise de legitimação,

[...] manifestada em um aumento da desordem social, industrial e política, que *provocou tentativas de retrabalhar o currículo escolar e as relações aluno-professor* para dar mais ênfase ao desenvolvimento social e moral dos alunos e reforçar os principais valores sociais e nacionais e, concomitantemente, para *despolitizar o currículo escolar* [...]. Ainda em relação a essas crises, uma "crise na educação", *mais aparente do que real*, foi construída [...]. Certos valores e significados tradicionais na educação foram considerados em jogo (Ball, 2012, p. 11, tradução nossa).

Nessas circunstâncias, o sistema educacional do Reino Unido foi desafiado por um movimento que criticava a autoridade dos docentes, incluindo um discurso que questionava o papel dos educadores na definição do currículo e das práticas pedagógicas. Outras questões concomitantes, como a preocupação dos pais com a mobilidade social, acabaram mudando as regras e práticas políticas até então sedimentadas na educação (Gulson; Clarke; Petersen, 2015). Isso significa que, embora um conjunto de questões possa não compartilhar originalmente o mesmo objetivo ou intenção, ele pode ser aglutinado, sobrepondo diferentes significados.

A política de *accountability* tem sido concebida no Brasil como solução inquestionável para as pautas relacionadas ao desempenho educacional, enfatizando a necessidade de controle do trabalho docente por meio do monitoramento das práticas curriculares. A crise brasileira se instaurou pela comparação dos resultados educacionais nacionais aos resultados dos países ricos por meio de testes padronizados (Silva, 2023). A partir de 2007, a *accountability* tornou-se mais complexa, quando o Ministério da Educação e Cultura criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com metas educacionais relacionadas aos padrões internacionais da OCDE.

Nesse movimento, já havia espaço para o controle curricular nos documentos legais. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) orientava a padronização curricular ao estabelecer um Conselho Nacional de Educação (CNE) com

funções normativas e de supervisão permanente, com a finalidade de garantir uniformidade nas diretrizes educacionais. Esse conselho estava responsável por regulamentar e resolver questões relacionadas à transição e à aplicação das normas estabelecidas pela LDB. Esses dispositivos reforçaram o compromisso com uma estrutura curricular como base de conhecimentos comuns. Nessa direção, o CNE, em dezembro de 2017, instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no domínio da Educação Básica (MEC, 2017).

Isso reformulou a governança educacional de estados e municípios por meio do estabelecimento de parâmetros normativos fixos, do monitoramento de resultados e da atuação de consultorias do setor privado, sob o lema de equidade, transparência, eficiência e, consequentemente, melhoria da qualidade. Porém, compreendemos com Costa (2021) que a proposta de padronização promovida pela BNCC tem operado na redução da qualidade educacional ao, por um lado, tentar invisibilizar o conhecimento que emerge de cada comunidade escolar e, por outro, desconsiderar as estratégias contextuais das práticas pedagógicas.

Assim, percebemos que demandas específicas e até conflitantes, passaram a apresentar a *accountability* como representação de uma totalidade mais ampla, ou seja, como uma demanda universal que encapsulava a superação de uma suposta crise educacional. A *accountability*, com suas práticas de controle, emergiu como o único caminho. Consideramos que as lutas por hegemonia visam preencher a falta constitutiva ou o vazio social, articulando e aglutinando elementos diversos na constituição de uma política, para construir uma aparente totalidade. Para estabelecer uma pretensa ordem — seja na presença/ausência ou na necessidade/impossibilidade — diferentes forças políticas competem para apresentar seus próprios objetivos como capazes de suprir a lacuna social.

Na TDP, a hegemonia atua como uma categoria que possibilita a criação de uma *sutura* no campo político, mesmo diante da impossibilidade de uma sociedade plenamente coesa. A operação hegemônica é entendida como uma prática articulatória que estabiliza temporariamente o campo discursivo, permitindo a formação de identificações a partir de posições diferenciais dentro do sistema. Dessa forma, tanto a estrutura discursiva quanto a configuração das relações sociais emergem como produtos

de práticas articulatórias. Nesse processo, o discurso se refere à totalidade estruturada que resulta dessa prática de articulação (Howarth; Griggs, 2015).

Assim, hegemonizar consiste em desempenhar essa função de preenchimento, ocupando a falta com significados particulares que se tornam universais. No postulado teórico de Laclau (2011), o conceito de *significantes vazios* é importante para a análise das lógicas políticas, pois esses significantes promovem a unificação e mobilização de grupos em torno de ideias comuns. Como Laclau afirma,

[...] a presença de significantes vazios - no sentido que temos definido - é a própria condição de hegemonia. [...] a operação hegémônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como encarnação do significante vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida (Laclau, 2011, p.75-76).

Apesar de sua aparente imprecisão, esses significantes são potentes justamente por sua flexibilidade semântica. A ausência de uma definição rígida permite que sejam moldados para atender a diversas demandas, mantendo o poder de mobilizar, articular e unificar. Esse processo envolve a criação de uma cadeia discursiva organizada em torno de significantes vazios, que *unificam diferenças* em uma *cadeia de equivalência* diante de uma ameaça ou adversário comum.

É nessa direção que grupos podem se unir em uma identificação coletiva ao se oporem a algo em comum, mas sem se tornarem iguais. Assim, cabe refletirmos que a *accountability* educacional, não se trata de um processo natural, ou a única saída para os problemas de governança, mas se trata de uma construção discursiva ou um significante vazio. Visando à construção da hegemonia, diversas demandas foram adaptadas e incorporadas para moldar essa política educacional de controle curricular, impondo restrições à educação formal por meio de parâmetros desvinculados das necessidades específicas das escolas.

Entretanto, defendemos que enquanto a política tem um aspecto *ôntrico*, sendo compreendida como um conjunto de regras e práticas, o político possui um aspecto *ontológico* e está sempre presente nas conflituosas interações humanas. Em vez de seguir o modelo tradicional de participação em democracias, concordamos com a proposição da "democracia agonística" (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2009, 2013, 2016). Isso significa

que, ao contrário do que se pensa, a participação das pessoas em decisões públicas não é neutra ou totalmente racional, mas sempre envolve disputas de poder.

O reconhecimento de que a *accountability* na educação é algo disputado e aclamado como resposta a crises de governança mostra a importância de perceber os conflitos e desequilíbrios de poder. O agonismo adota a perspectiva que nenhuma visão de educação ou política é intrinsecamente superior. Todavia, essa visão agonística da educação e da padronização curricular enfrenta desafios crescentes, à medida que ideias divergentes são despolitizadas e abafadas por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, e por pressões locais que exigem a *accountability* (Clarke; Phelan, 2017).

Constatamos com Clarke (2021, tradução nossa) que “a experiência tem mostrado que essas tentativas de substituir o político na educação por soluções técnicas, conhecimento e experiência não conseguiram parar e, de fato, ampliaram a frustração política com o funcionamento e os resultados da educação”. Diante disso, defendemos que as normas e práticas que dominam o mundo hoje só podem ser desafiadas se conseguirmos questionar e *desnormalizar* o que parece comum. O tema deste artigo, que aborda as novas formas de controle curricular por meio da *accountability*, é um exemplo dessa provocação.

Na próxima seção, nosso debate busca compreender algumas possibilidades referentes à construção de identificações e à adesão à *accountability* nos sistemas educacionais, investigando as *lógicas fantasmáticas* que sustentam essa prática no âmbito curricular.

5 ACCOUNTABILITY: SUBJETIVAÇÕES NAS PRODUÇÕES CURRICULARES

Na perspectiva pós-estrutural, a *accountability* emerge como uma prática cujo significado está continuamente em construção ou transformação, proporcionando uma fixação sempre precária e contingente. A compreensão de como determinados temas são fixados ou capturados pelas práticas sociais pode ser alcançada por meio do estudo das *lógicas fantasmáticas* (Glynos; Howarth, 2007, 2018). A dimensão da fantasia atua como um recurso que preenche as lacunas na constituição do sujeito, funcionando tanto como

uma narrativa imaginativa que alivia a angústia quanto como um mecanismo que opera para

ocultar ou fechar a contingência radical das relações sociais. Ela faz isso por meio de uma narrativa ou lógica fantasmática que promete uma plenitude por vir uma vez que um obstáculo nomeado ou implícito é superado - a dimensão beatífica da fantasia - ou que prevê o desastre se o obstáculo se mostrar intransponível, o que poderia ser chamado de dimensão horrível da fantasia. Por exemplo, imagens de onipotência ou de *controle total* representariam a dimensão beatífica, enquanto imagens de impotência ou *vitimização* representariam a dimensão horrível de tais tentativas fantasmáticas de alcançar ou manter o fechamento (Glynos; Howarth, 2007, p. 147, tradução nossa).

Dessa forma, podemos perceber que a convergência dos sujeitos está na oposição comum a algo externo que representa uma crise. Esse processo, chamado de subjetivação, significa que as pessoas constroem suas identificações políticas respondendo a outros, ou seja, a ideias ou grupos que enxergam como desafio ou ameaça. Essas identificações ou alianças, emergem quando grupos sentem que têm um objetivo comum, como resolver um problema.

A compreensão de hegemonia, oferecida pela TDP, ajuda-nos a entender como a política de *accountability* tem sido construída e disseminada. Hegemonia é uma influência temporária, um acordo ou aliança, em que diferentes grupos se unem em torno de um discurso, mesmo que cada um o interprete de maneira um pouco diferente. Essa união é instável e pode mudar, pois os sujeitos têm expectativas e objetivos variados. Nesse prisma, a *accountability*, estabelecida por meio de metas e currículos padronizados, pode ser vista como uma hegemonia precária e contingente, um ponto de união entre diferentes grupos, que acreditam que, por meio desse bojo de práticas, podem enfrentar algum obstáculo importante.

Assim, para a compreensão da aderência e sustentação dos discursos de *accountability* na produção curricular, é necessário investigar como esses discursos operam nas subjetividades e como as construções inconscientes e as fantasias moldam nossas percepções sobre a ação ou resignação diante de políticas educacionais. Lembremos que a *crise de confiança* nas instituições levou a novas formas autoritárias de *accountability*, que mudam o foco da prática profissional, *priorizando o controle ao invés da integridade*.

As produções curriculares e o ato de ensinar têm sido fortemente impactados pelas novas exigências de gestão de desempenho, qualidade e excelência, influenciadas pela competição de mercado e pela ideia de escolha. Com a promoção da cultura corporativa, os administradores públicos tentam moldar e controlar o que é ensinado e como é ensinado. Nessa direção, a *accountability* é um discurso posicionado como solução universal para a *crise de desempenho educacional*, lutando pela hegemonia em torno da necessidade de controlar o trabalho docente por meio do monitoramento curricular.

Essa política se coloca como uma situação de emergência pleiteando garantir o que acontecerá no futuro. Tal representação reverbera no projeto de formação do estudante na educação básica, onde a definição da qualidade educacional é cada vez mais associada à implementação da BNCC (MEC, 2017). Esse documento normativo padroniza os conhecimentos e habilidades como direitos de aprendizagem. Dessa maneira, justifica o controle curricular como fórmula de *sucesso* e antídoto para o *fracasso*, por meio de lógicas fantasmáticas, apresentando simultaneamente o lado beatífico — controle total — e o lado horrível da fantasia — impotência e vitimização. Nesses termos, a BNCC pode ser vista como um *objeto a*, representando tanto a expressão de plenitude inatingível quanto a *falta constitutiva*.

O *objeto a* — conhecido como o *objeto-causa* do desejo — apesar de sua natureza parcial, condensa tanto a *falta* quanto a *promessa de satisfação*, simbolizando a recuperação de um gozo perdido e impossível. Compreendemos que "a lógica do *objeto a* e a lógica hegemônica não apenas se assemelham, mas são essencialmente idênticas" (Laclau, 2013, p. 180). Laclau dissolve a divisão entre as dimensões afetiva e simbólica da experiência, ao integrá-las na estrutura discursiva, argumentando ainda que o afeto "[...] não é algo adicionado à significação, mas algo intrínseco a ela" (Laclau, 2004, p. 326, tradução nossa).

Sendo assim, o afeto não existe de maneira isolada da linguagem; ele se constitui por meio de investimentos diferenciais em cadeias de significação. Aqui, o 'afeto' transcende a ideia de emoção ou sentimento, funcionando como uma força produtiva no campo da significação que atua na construção das cadeias de equivalência. Sem o componente afetivo, as operações hegemônicas seriam impossíveis, pois a hegemonia pressupõe um investimento psíquico em determinados objetos. Esse investimento afetivo

transforma um objeto parcial em representante simbólico de uma totalidade inalcançável, um significante que, mesmo apontando para o vazio, carrega um profundo valor simbólico.

Nesse enquadramento teórico-analítico, percebemos que as crises podem auxiliar os líderes nacionais a operar por meio do afeto, simbolicamente demonstrando que estão fazendo tudo ao seu alcance para lidar com o caos em curso. Um governo que combate bem as crises é *bem-visto*. Essas estratégias servem para reforçar a imagem dos líderes como capazes de resolver a crise, ao mesmo tempo em que transferem a responsabilidade para outros setores governamentais.

Nesses termos, destacamos que os líderes governamentais podem aproveitar crises, ou a produção delas, para influenciar a maneira como as pessoas entendem suas realidades, construindo fantasias. Eles podem moldar a narrativa sobre a gravidade da crise, suas causas e quem é o culpado. As disputas não se limitam ao entendimento do que seria a crise, mas abrange as ações que serão tomadas na sequência, suas influências e seus impactos. Nesse contexto, precisamos considerar que a visão de mundo neoliberal beneficia quem sabe como produzir e apresentar o conhecimento certo, concentrando o poder em um grupo específico.

Ball e Mainardes (2024) afirmam que “as ideias políticas neoliberais se movem de um lugar para outro por meio do que muitas vezes, ingenuamente, chamamos de ‘emprestímo de políticas’”, a partir das quais os governos querem “aprender” com “o que funciona”. No campo educacional, a abordagem neoliberal costuma tratar os indicadores (números, estatísticas e dados) como evidências ou informações totalmente objetivas. Nessa ótica, tecnicamente poderiam ser usados em qualquer parte do mundo na tomada de decisões.

Em nossa percepção, ainda emerge que as produções curriculares são escolhas políticas e resultam de crises e lutas por significados dentro do social. Assim como Laclau e Mouffe (2015), acreditamos que todas as crises têm o poder de mudar a ordem social por causa das fissuras presentes nas estruturas precárias e contingentes da sociedade. Desse modo, reforçamos que o discurso hegemônico pode ser enfraquecido, abrindo espaço para novos discursos que tentam dar sentido ao caos e superar a crise. Esses novos discursos operam com ideologias novas ou repaginadas, promovendo novas identificações e novas formas de organizar a sociedade.

A crise, portanto, é um ponto importante para a mudança social. Em resposta a essa desordem, surgem novos discursos que tentam trazer estabilidade. Para a TDP, o discurso não é apenas uma ferramenta para descrever a realidade, mas algo que constitui a própria realidade social e política (Laclau; Mouffe, 2015). Quando um discurso consegue impor uma nova forma de ver a realidade, aglutinando demandas, ele cria uma nova identificação coletiva, novas subjetividades, e estabelece uma nova hegemonia, que reorganiza as relações sociais (Laclau, 2013).

No caso da *accountability*, identificamos um modelo de gestão que reflete transformações sociais muito importantes e profundas. O discurso hegemônico defende que a adoção de padrões específicos de *accountability* pode contribuir para processos de tomada de decisão mais consistentes e imparciais, oferecendo uma maior neutralidade. Contudo, trata-se de uma fantasia, pois os padrões não são tão neutros quanto parecem. Compreendemos que a criação de padrões curriculares é moldada por influências e interesses que não são explícitos, o que impacta seu desenvolvimento e impossibilita qualquer representação completa e imparcial da realidade.

Longe de serem elementos neutros ou definitivos, esses padrões podem carregar significados variados e levar a decisões *controversas na governança*. Ao padronizar algo, as diferenças e particularidades de cada lugar ou situação são deixadas de lado. Quando criamos padrões globais, tratamos cenários diversos como se fossem todos iguais, simplificando realidades complexas. Esses padrões globais são fantasiosamente vistos como *portáteis*, ou seja, como se pudesse ser aplicados em qualquer lugar do mundo sem perder seu significado ou validade. Precisamos considerar não apenas os resultados finais, mas também os processos de construção desses indicadores, observando quem os desenvolveu, com que propósito e quais agendas orientaram suas formulações.

Métodos de controle e verificação influenciam o comportamento das pessoas pela forma como são governadas e gerenciadas, criando novas formas de agir e se relacionar. Entretanto, a relação entre política e inconsciente, conforme Laclau (2000), não se configura como uma causalidade, mas como uma lógica *indecidível* dos significantes, em que a desigualdade e o deslocamento condicionam a (im)possibilidade de qualquer identidade. Na visão da psicanálise lacaniana, adotada pela TDP, nossas ações e desejos muitas vezes escapam à consciência, impulsionados pelos *desejos inconscientes e afetos*.

Assim, nosso quadro teórico e analítico aponta que as fantasias psíquicas desempenham um papel significativo na criação e legitimação de medidas políticas.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em momentos de percepção de crises, os líderes governamentais tendem a mostrar maior receptividade para adotar reformas em seus sistemas educacionais ou para copiar políticas vivenciadas em outros países. Esses cenários são particularmente notórios quando as narrativas de caos retratam a educação como um elemento central, seja como parte do problema ou como uma via potencial para a solução.

Observar isso nos ajuda a compreender como a produção das crises abre oportunidades para a mudança de políticas antigas ou para o reforço de práticas existentes. Assim, podemos apreender também como autoridades usam crises para influenciar decisões e tentar controlar o futuro. Entretanto, durante uma crise há uma grande movimentação de debates e decisões políticas que são engendrados fora do controle dos governantes. Mesmo que eles tentem recuperar o comando da situação, não é garantido que terão sucesso.

Temos destacado que os discursos que envolvem a *accountability* têm sido construídos retratando os docentes como incapazes de construir um repertório de práticas adequadas para o desenvolvimento curricular e a aprendizagem dos estudantes. Ao direcionar a prática docente para o desenvolvimento de competências, a BNCC implicitamente busca regulamentar e controlar os conteúdos trabalhados, oferecendo-lhes especificidades dentro de áreas de conhecimento. Nesse sentido, há uma tendência de transformar a escola em um espaço técnico de formação performática, adequado às demandas de um mundo globalizado, desconsiderando os saberes singulares dos sujeitos.

Questionar as práticas da *accountability* na educação formal não implica negar seu potencial social para o fortalecimento democrático. Contudo, trouxemos à superfície as lógicas por meio das quais essa prática sustenta regimes discursivos que buscam restringir a autonomia docente por meio do controle curricular. Analisamos como uma postura estritamente *funcional*, pode comprometer a capacidade criativa, inclusiva e política do campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALAWATTAGE, Chandana; AZURE, John De-Clerk. Behind the World Bank's ringing declarations of "social accountability": Ghana's public financial management reform. **Critical perspectives on accounting**, v. 78, p. 102075, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1045235419300140>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43961>. Acesso em: 15 de out. 2024.

BALL, Stephen J. **Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology**. London/New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. **The education debate: Policy and politics in the twenty-first century**. 3th Edition. Briston/Chicago: Policy Press, 2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Apresentação: Tendências atuais dos Estudos de Políticas Educacionais. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de out. 2024.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Responsabilização docente e profissionalização da força de trabalho: necessidades da crise estrutural do capital. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 893-922, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36224>. Acesso em: 15 de out. 2024.

CHAPMAN, Christopher S.; COOPER, David J.; MILLER, Peter. Linking accounting, organizations, and institutions. *In: CHAPMAN, Christopher S.; COOPER, David J.; MILLER, Peter (org.). Accounting, organizations, and institutions: essays in honour of Anthony Hopwood*. New York: Oxford University Press, 2009. p. 1-29.

CLARKE, Matthew. **Education and the Fantasies of Neoliberalism: Policy, Politics and Psychoanalysis**. New York: Routledge, 2021.

CLARKE, Matthew; PHELAN, Anne. **Teacher education and the political: The power of negative thinking**. New York: Routledge, 2017.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/70139>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista IHU Online**, v. 25, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 16 out. 2024.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. **Série-Estudos**, v. 24, n. 52, p. 145-170, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1378>. Acesso em: 29 set. 2024.

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

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. Londres: Routledge, 2007.

GULSON, Kalervo; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix. **Education policy and contemporary theory**. Abingdon: Routledge, 2015.

HAYNE, Christie; SALTERIO, Steven E. Accounting and auditing. In: BOVENS, Marcus Alphons Petrus; GOODIN, Robert E.; SCHILLEMANS, Thomas (org.). **The Oxford handbook public accountability**. New York: Oxford handbooks, 2014. p. 421-440.

HOWARTH, David. **Discourse**. Concepts in the social science. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2000.

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

HOWARTH, David; GRIGGS, Steven. Poststructuralist discourse theory and critical policy studies: interests, identities and policy change. In: FISCHER, Frank; TORGERSON Douglas; DURNOVÁ, Anna; ORSINI, Michael (org.). **Handbook of critical policy studies**. New Jersey: Edward Elgar Publishing, 2015. p. 111-127.

HOWARTH, David; NORVAL, Aletta; STAVRAKAKIS, Yannis (org.). **Discourse theory and political analysis**: Identities, hegemonies and social change. Manchester: Manchester University Press, 2000.

HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing Discourse Theory and Political Analysis. In: HOWARTH, David R.; NORVAL, Aletta J.; STAVRAKAKIS, Yannis (org.), **Discourse Theory and Political Analysis**: Identities, Hegemonies, and Social Change. Manchester: Manchester University Press, 2000. p. 1-23.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

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

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Glimpsing the future.** In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (org.). **Laclau: a critical reader.** London/New York: Routledge, 2004. p. 279-328.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **The impossibility of society.** In: ANGERMULLER, Johannes; WODAK, Ruth; MAINGUENEAU, Dominique (org.). **The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 122-126.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teoria Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esciie/article/view/311>. Acesso em: 15 set. 2024.

MAIA, Eridan Rodrigues; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Formação de gestores escolares cearenses no contexto das parcerias público-privadas. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1604-1625, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44938>. Acesso em: 15 de out. 2024.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

MIORELLI, Romina. **The discourse on civil society in poverty reduction policy in the Argentina of the 1990s:** the neoliberal and populist political project's struggles for hegemony. 2008. Tese de Doutorado. London School of Economics and Political Science, 2008.

MOUFFE, Chantal. Decision, deliberation and democratic ethos. **Philosophy Today**, v. 41, n. 1, p. 24–30, 1997. Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/dc72969acdd895cbeb704d849f22dfb1/1?cbl=42445&pq-origsite=gscholar>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOUFFE, Chantal. *The Democratic Paradox*. English Edition. London/New York: Radical Thinkers - Verso, 2009.

MOUFFE, Chantal. *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso, 2013.

MOUFFE, Chantal. *L'illusion du consensus*. Paris: Albin Michel, 2016.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & realidade*, v. 38, p. 1327-1349, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 17 jun. 2024.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHILLEMANS, Thomas; OVERMAN, Sjors; FLINDERS, Matthew; LAEGREID, Per; MAGGETTI, Martino; PAPADOPOULOS, Yannis; WOOD, Matthew. Public sector accountability styles in Europe comparing accountability and control of agencies in the Netherlands, Norway, Switzerland and the UK. *Public Policy and Administration*, v. 39, n. 1, p. 125-146, 2024. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09520767221098292>. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 1, p. 40-62, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45279>. Acesso em: 15 de out. 2024.

WARREN, Rebecca; CARTER, David; GLYNOS, Jason; VOUTYRAS, Savvas. Articulating the 'How' of Social Return on Investment: Foregrounding the Plural and Pluralizing Character of Its 'Moments of Judgment'. *Financial Accountability & Management*, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/faam.12415>. Acesso em: 30 out. 2024.

NOTA:

¹ Concentramos nossa análise nos trabalhos publicados na *Revista e-Curriculum* nos últimos cinco anos, porque identificamos uma conexão relevante entre nossa pesquisa e a Edição Temática ABdC 2025, intitulada "Subjetividades e subjetivações que (se) (des/re)fazem (n)o currículo: fantasias, afetos, identificações".

Recebido em: 11/12/2024

Aprovado em: 18/05/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.