

RESENHA AVALIATIVA

A ENGENHARIA DE CONTROLE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E DO NEOLIBERALISMO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PAULISTA¹

THE ENGINEERING OF CONTROL: A CRITICAL ANALYSIS OF EVALUATION POLICY AND DIGITAL NEOLIBERALISM IN SÃO PAULO'S EDUCATION SYSTEM

LA INGENIERÍA DEL CONTROL: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN Y DEL NEOLIBERALISMO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN PAULISTA

ELAINE CONSTANT PEREIRA DE SOUZA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-8890>

<constant.ela@gmail.com>

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

INTRODUÇÃO: A GÊNESE DE UM MODELO HEGEMÔNICO

Habitual no contexto brasileiro, a avaliação gera inquietações e instiga reflexões críticas sobre repetência e exclusão, especialmente ante o avanço da cultura da avaliação em larga escala. Na perspectiva pedagógica contemporânea, avaliar deveria ser compreendido como um esforço para elevar a qualidade da educação por meio do planejamento e da mediação. Entretanto, a centralidade dos exames externos tem deslocado o foco dos processos de aprendizagem para o aprimoramento da gestão de resultados, consolidando uma nova forma de rigor estritamente institucional.

Essa transição do pedagógico para o gerencial encontra sua expressão máxima na história das políticas educacionais do Estado de São Paulo, a qual se confunde com a trajetória de um projeto político que ocupou o Executivo estadual por quase três décadas. Esse período não representou apenas uma sucessão de mandatos, mas a implementação de uma verdadeira “razão governamental” que buscou redesenhar a escola pública sob a óptica da eficiência, da métrica e do produtivismo. O marco inaugural dessa era é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), instituído em 1996.

Convém ressaltar que as sínteses aqui delineadas se fundamentam no artigo “Compreensões e usos da Prova Paulista por docentes e coordenadores(as) de gestão pedagógica”, de Arianne Iracema de Almeida e Luana Ferrarotto (2025). As autoras realizaram uma imersão crítica na trajetória paulista, partindo das promessas originais do Saresp de “produzir um diagnóstico” da rede. Contudo, a análise histórica demonstra que o conceito de avaliação rapidamente transcendeu sua função de bússola para se tornar a própria embarcação: ao atrelar a bonificação pecuniária dos docentes aos resultados dos

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes

estudantes, o Estado institucionalizou uma meritocracia de mercado. Esse percurso culmina na atual configuração denominada por Freitas (2021) de “Neoliberalismo Digital”, sob a gestão de Renato Feder, em que o fio condutor é o tensionamento entre o discurso oficial de “qualidade educativa” e a realidade prática de controle e desumanização do trabalho pedagógico.

A análise crítica desenvolvida por Almeida e Ferrarotto (2025) não estaria completa sem a denúncia da gritante discrepância entre a “vitrine tecnológica” do governo e o cotidiano real do “chão da escola”. Conforme revelado pela pesquisa qualitativa realizada em Bragança Paulista, a implementação da Prova Paulista e a obrigatoriedade das plataformas digitais ocorrem em um cenário de profunda escassez material, que contradiz frontalmente o discurso oficial de inovação e agilidade da gestão de Renato Feder. Os relatos docentes descrevem obstáculos concretos, como *Chromebooks* com telas minúsculas, que dificultam a leitura, baterias viciadas, ausência de tomadas nas salas e, sobretudo, uma conexão de internet instável, que frequentemente oscila ou cai durante a execução dos exames.

Essa precariedade estrutural compromete a própria fidedignidade dos dados gerados, uma vez que o erro do estudante nem sempre deriva da falta de conhecimento, mas de fatores como o cansaço visual ou falhas técnicas do aparelho. Assim, o sistema digital, que teoricamente deveria promover a eficiência, acaba aprofundando as desigualdades educacionais, penalizando severamente as escolas localizadas em regiões periféricas, que sofrem com o sucateamento, em comparação com unidades centrais ou mais favorecidas.

Diante desse cenário, emerge uma crítica epistemológica fundamental: Pode a avaliação, reduzida a testes de múltipla escolha, resumir a complexidade de um processo formativo humano? Tal questão exige análises fundamentadas em uma perspectiva sociológica, abordagem indispensável para desnaturalizar os índices e revelar as relações de poder e as ideologias que os números, isoladamente, ocultam. Sem esse prisma, a avaliação é reduzida a um campo puramente estatístico; sob essa lente, contudo, revela-se em sua dimensão essencialmente política.

É preciso, portanto, estabelecer uma distinção fundamental: enquanto a análise técnica se limita à eficácia do “exame”, a perspectiva sociológica reposiciona a avaliação como um fenômeno de regulação social. Sob esse prisma, torna-se imperativo superar o paradigma quantitativo que reduziu a educação a índices de produtividade, recuperando as bases epistemológicas da avaliação de cunho sociológico. Essa retomada é urgente para analisar os impactos das atuais políticas sobre a qualidade da educação brasileira, permitindo enxergar para além das métricas e compreender a avaliação como um compromisso ético com a justiça social e a formação humana. Afinal, será possível recuperar a dimensão ética da educação enquanto ela permanecer sequestrada por uma lógica que prioriza o gerenciamento de metas em detrimento do desenvolvimento dos sujeitos?

A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA E A CRÍTICA À OBSESSÃO AVALIATIVA

Para fundamentar uma análise sociológica robusta sobre a avaliação, é essencial compreender que o ato de medir o desempenho escolar não é um procedimento técnico neutro, mas um fenômeno político e social carregado de intencionalidades. Nesse sentido, a similaridade central entre Almerindo Janela Afonso (1998, 2014), Ángel Díaz Barriga (2003a, 2003b, 2004) e Diane Ravitch (2011), para esta análise, reside na postura contundente e crítica em relação às políticas de avaliação padronizada e à submissão da pedagogia à lógica de mercado. Embora partam de contextos distintos, os autores convergem na denúncia da “avaliação como panaceia”, expondo a falácia de governos que utilizam testes de larga escala como métrica exclusiva de qualidade. Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível desnaturalizar os índices e revelar como a obsessão por exames acaba por simplificar a complexidade educativa, transformando o direito à formação humana em um mero gerenciamento de metas.

Essa convergência estabelece uma frente crítica essencial contra a hegemonia das políticas neoliberais. Afonso (1998, 2014), sociólogo português, fundamenta essa análise ao investigar o papel do Estado na reconfiguração da avaliação como instrumento de regulação social. Complementarmente, Díaz Barriga (2003a, 2003b, 2004), pedagogo mexicano, traz o debate para o campo da didática, denunciando como a avaliação foi reduzida a uma burocracia instrumental que asfixia a aprendizagem real. Já Ravitch (2011), historiadora americana, oferece o “testemunho do futuro” ao romper com o modelo de testagem em massa e de *charter schools* que outrora ajudou a implementar, alertando para a erosão do sistema público

sob o peso da competição empresarial. Juntos, os autores sustentam que a lógica mercantil não apenas simplifica o processo educativo, mas distorce a própria finalidade democrática da escola.

Em sua obra específica, Díaz Barriga (2003a) denuncia uma grave inversão pedagógica: o exame, originalmente um instrumento de controle disciplinar, acabou por substituir o próprio processo de ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental, portanto, diferenciar o ato de “pontuar” do ato de “avaliar”. O autor argumenta que a ênfase excessiva em notas corrompe o sentido do ensino, deslocando o desejo de aprender para a mera obrigação de obter pontuação. Quando a nota se torna o objetivo final, a aquisição de conhecimento é sacrificada em prol de um processo mecânico que descaracteriza o vínculo pedagógico. Assim, o autor defende o retorno da avaliação ao campo da didática como ferramenta reflexiva, superando a “pedagogia do exame”, que atua como filtro de exclusão social.

Em contraposição à visão tecnocrática que eleva a tecnologia ao *status* de “salvação” educacional, Díaz Barriga (2004) a define apenas como um recurso subordinado a um projeto pedagógico crítico. O autor adverte que, quando a tecnologia dita o ritmo da aula, o ensino corre o risco de se tornar mecânico e desumanizado. Assim, enquanto a gestão de Renato Feder em São Paulo exalta a suposta “agilidade” da Prova Paulista digital, Díaz Barriga (2004) recorda que a velocidade do processamento de dados jamais substituirá o tempo subjetivo da aprendizagem. Para o autor, a obsessão por exames padronizados corrói a avaliação pedagógica real, convertendo a escola em um mero cenário de simulação. Ao integrar essa perspectiva à análise de Almerindo Janela Afonso (2012), evidencia-se que o “neoliberalismo digital” representa, em última instância, o triunfo da métrica sobre a pedagogia, transfigurando o professor de um intelectual crítico em um simples aplicador de testes.

Nesse sentido, a suposta “agilidade” dos resultados digitais, celebrada pelo discurso oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) como um avanço para a “recomposição assertiva”, sofre uma crítica contundente de Díaz Barriga (2003b). O autor sustenta que o *feedback* automatizado das plataformas não possui o condão de substituir a mediação humana, visto que a verdadeira avaliação formativa demanda tempo para reflexão e diálogo – elementos que a rapidez da máquina tende a anular. Ao focar exclusivamente no erro técnico, a resposta instantânea ignora o processo cognitivo e as lacunas sociais que o originaram, revelando que aquilo que a gestão rotula como “modernidade” é, em essência, uma burocratização do pensamento. Sob essa lógica, a velocidade na entrega do dado é supervalorizada em detrimento da profundidade do aprendizado, consolidando a vitória da medida sobre o ato pedagógico.

Essa conjuntura permanece marcada pela “obsessão avaliativa” (Afonso, 2014), ou “avaliocracia”, tendência tecnocrática de quantificar todos os processos escolares. Tal lógica prioriza a métrica em detrimento da complexidade pedagógica, transformando a escola em um sistema de auditoria constante, no qual a riqueza das interações humanas e os ritmos singulares de aprendizagem são secundarizados para alimentar bancos de dados estatísticos. Atualmente, esse controle atinge seu paroxismo com o advento do “neoliberalismo digital” (Freitas, 2018), em que a avaliação passa a ser automatizada por algoritmos e plataformas. Logo, o que antes era regulação burocrática se transfigura em governança por dados em tempo real, como a Prova Paulista e os painéis de *Business Intelligence* (BI). Tais ferramentas materializam o controle biopolítico descrito por Almeida e Ferrarotto (2025), reduzindo o trabalho docente a métricas de desempenho em uma “máquina de administrar” (Lima, 2021) que privilegia o índice em prejuízo da aprendizagem contextualizada.

Ademais, a possível correlação entre os exames paulistas e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revela um alinhamento estratégico ao “Estado Avaliador” (Afonso, 1998), segundo o qual, sob a influência neoliberal, o Estado deixa de ser o executor direto da educação para ser o supervisor que cobra resultados. A avaliação torna-se uma ferramenta ideológica que transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema para o indivíduo, seja professor ou aluno. Ao atuar como um “farol” global de competências instrumentais, o PISA induz sistemas locais a moldarem seus currículos para atingir metas internacionais, promovendo o estreitamento curricular conhecido como *teaching to the test* (Ravitch, 2011). Consequentemente, a Prova Paulista bimestral consolida-se como um treinamento contínuo que automatiza a cultura do ranqueamento, transformando a educação em uma competição de dados e ratificando a desidratação da formação cidadã.

Em última análise, as perspectivas de Afonso (1998), Díaz Barriga (2004) e Ravitch (2011) revelam uma defesa intransigente da educação como direito humano e prática democrática. Esses autores sustentam que a excelência escolar deve residir em um currículo rico e diversificado, orientado por valores democráticos que transcendem o que é passível de quantificação. Em contrapartida às políticas de *accountability* de mercado, propõem uma educação que prioriza a emancipação do sujeito e o contexto real da sala de aula. Para os autores, a escola emancipa quando ensina o aluno a pensar criticamente, e não apenas a obedecer. Diante da atual “engenharia de controle”, resta o questionamento fundamental: Como a escola pode cumprir sua função emancipatória se a avaliação foi reduzida a um mecanismo de vigilância que treina sujeitos para a obediência a algoritmos e métricas de mercado?

A CRISE DA DEMOCRACIA E A ENGENHARIA DE CONTROLE EDUCACIONAL

Para autores de perspectivas críticas, a “quebra da democracia” no campo educacional manifesta-se como um processo de erosão interna, no qual o desmantelamento da escola pública como espaço comum atua como o primeiro sinal de colapso. Assim, Ravitch (2011) argumenta que a privatização e modelos como *charter schools* sequestram o sentido democrático ao converter o direito de cidadania em um bem de consumo individual. Da mesma forma, ao segmentar estudantes por desempenho, a escola deixa de ser o “grande equalizador” social para se tornar uma ferramenta de segregação, destruindo a base da convivência necessária para a coesão de uma sociedade plural. Complementarmente, a ascensão do “Estado Avaliador” e da “avaliocracia” sinaliza o silenciamento político dos sujeitos. Conforme teorizado por Almerindo Janela Afonso (2014), nessa “obsessão avaliativa”, o debate público sobre as finalidades da educação é substituído por lógicas de mercado e indicadores técnicos inquestionáveis. Essa transição atropela os processos de participação e de prestação de contas (*accountability*), resultando na exclusão da vontade popular: as políticas deixam de ser fruto de diálogos para serem geridas por métricas frias que priorizam o controle tecnocrático em detrimento do bem comum.

Essa quebra democrática consolida-se e amplia-se no processo de desprofissionalização docente. Díaz Barriga (2003a) destaca que a transformação do professor, de intelectual, em mero executor de tarefas – vigiado por exames padronizados e listas de checagem – constitui uma forma de violência institucional. Esse pensamento tecnocrático substitui a discussão ética por indicadores numéricos, reduzindo o professor a um técnico submisso e o aluno a um cliente, o que desidrata a função emancipatória da escola. Para Afonso (2014), é necessário resgatar a dimensão ética da avaliação. Ela deve servir para dar voz aos sujeitos e promover a transparência democrática, e não para funcionar como mecanismo de exclusão ou punição. Ainda para o autor, a avaliação não pode ser reduzida a um conjunto meramente técnico de instrumentos de medida, como provas e testes padronizados. Ele defende que ela deve ser compreendida como um “fenômeno social total” (Afonso, 2014, 2019), uma vez que sua realização mobiliza e tensiona dimensões éticas, políticas, econômicas e subjetivas dentro do campo educacional. Sob essa perspectiva, o ato de avaliar revela-se como um exercício de poder fundamental, pois é por meio dele que o Estado e as instituições definem o que é considerado valioso ou descartável em uma sociedade, transformando o índice estatístico em um julgador de existências e trajetórias escolares.

Contudo, na gestão atual da Seduc-SP, essa erosão manifesta-se de forma concreta na imposição obrigatória de *slides* e roteiros padronizados. Sob a óptica de Jürgen Habermas (2012), esse fenômeno revela a “colonização do mundo da vida” pelo “sistema”: o espaço da cultura e da formação da identidade é asfixiado pela lógica do poder burocrático e da eficácia econômica. Resistir às plataformas digitais, portanto, não é um “conservadorismo técnico”, mas uma reação política para frear a conversão da cátedra em uma linha de montagem industrial.

A erosão democrática aprofunda-se quando o debate pedagógico é substituído pela predominância da “razão instrumental”, focada exclusivamente em atingir fins estatísticos, como o aumento das notas no PISA ou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ao transformar ferramentas de apoio, como o Centro de Mídias e o Painel BI, em instrumentos de vigilância, o Estado rompe a possibilidade da “razão comunicativa”, impedindo o entendimento mútuo e o diálogo. Ao resistir à lógica do “ficar verde” no sistema, o professor reivindica que a escola retome sua função de

esfera pública, recusando-se a treinar indivíduos para apenas obedecer a comandos sistêmicos. Conforme o alerta de Ravitch (2011) e com base na “ética do discurso” de Habermas (2012), a digitalização forçada fragmenta a escola como espaço de coesão social. Quando as reformas são impostas de cima para baixo, a “situação ideal de fala” é corrompida, sequestrando o tempo de interação em favor de tarefas padronizadas que acentuam a segregação. Assim, a resistência docente emerge como um ato de defesa da emancipação, sinalizando que a qualidade educativa não reside na precisão do algoritmo, mas na preservação de um espaço livre de coerção.

A defesa da autonomia pedagógica e curricular constitui um ponto de convergência fundamental entre Afonso (2014, 2018, 2019), Díaz Barriga (2003a) e Ravitch (2011). Afonso (1998) e Díaz Barriga (2003a) enfatizam que o currículo não deve ser uma imposição técnica de gabinetes ministeriais, mas uma construção que reflita a realidade social e local dos estudantes. Complementarmente, Ravitch (2011) e Díaz Barriga (2003a) alertam para os perigos da “responsabilização punitiva” dos docentes baseada apenas em resultados de exames padronizados. Para esses autores, tal prática é prejudicial ao processo educativo, pois esvazia a autonomia profissional e reduz o ensino a um mero adestramento ou treinamento para provas, em detrimento de uma formação humana integral e contextualizada. Os autores sugerem que o campo da avaliação é um terreno em constante disputa e afirmam que, enquanto houver democracia, haverá necessidade de avaliar; contudo, essa avaliação deve ser um instrumento de justiça social, e não de controle tecnocrático.

Nesse sentido, a defesa da autonomia docente e a preservação do sentido pedagógico constituem o núcleo das convergências entre os autores. Assim, a avaliação deve servir intrinsecamente ao processo de aprendizagem, distanciando-se de lógicas que a utilizam exclusivamente para classificar, punir ou premiar escolas e professores. Os autores alertam, de forma contundente, que a pressão exacerbada por resultados em avaliações externas retira a autonomia do professor, induzindo-o a um estreitamento curricular. Esse fenômeno, ao priorizar o desempenho estatístico, sufoca a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora e dialógica, reduzindo o docente a um técnico executor de protocolos em detrimento de sua função como intelectual e formador crítico.

Nesse contexto, a correlação entre Chauí (2014) e Habermas (2012) oferece uma lente poderosa para compreender a crise. Enquanto Chauí (2014) argumenta que o saber foi fragmentado para dar lugar à “ideologia da competência”, Habermas (2012) explica que essa mudança representa o triunfo do cálculo de produtividade sobre o agir comunicativo. Na gestão atual, essa aliança manifesta-se no adestramento de professores: o docente, destituído de sua autonomia, torna-se o braço operacional de uma escola que funciona como uma empresa voltada para metas. Essa transformação da escola em uma “instituição operacional” anula o direito ao conflito democrático defendido por Chauí (2014). Quando a gestão impõe índices técnicos como verdades absolutas, elimina a fala e o debate, substituindo a ética pela frieza dos algoritmos. Juntos, os autores sinalizam que a “engenharia de controle” busca esvaziar a escola de sua função de humanização para consolidá-la como um terminal de produtividade. Em suma, para superar esse cenário, urge resgatar a escola como esfera pública, em que a palavra e o argumento prevaleçam sobre o controle tecnocrático, reafirmando que a educação democrática é, por excelência, o espaço da pluralidade, do dissenso e do pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA VIGILÂNCIA À RETOMADA DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

A análise da política educacional paulista revela que a atual “engenharia de controle” transcende a esfera de uma reforma administrativa, consolidando-se como uma nova hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015) que busca naturalizar a tecnologia e a métrica como únicos horizontes de qualidade. Ao silenciar o dissenso e impor o consenso forçado pelo algoritmo, a gestão de Renato Feder rompe com o agonismo democrático proposto por Chantal Mouffe (2003). Em vez de tratar o professor como um adversário legítimo no debate pedagógico, o sistema o converte em um obstáculo técnico a ser removido ou silenciado pela automação, substituindo o conflito vital da democracia pela frieza do controle tecnocrático. Outrossim, a atual política educacional paulista, sob a gestão de Renato Feder, representa a

materialização de uma aliança estratégica entre o gerencialismo neoliberal e o neoconservadorismo político. Essa união configura um neoliberalismo ultraconservador, em que a tecnologia é mobilizada para restaurar hierarquias e garantir a conformidade social.

O avanço do conservadorismo no Brasil manifesta-se na educação por meio do recrudescimento das formas de vigilância e controle social. A “engenharia de controle” (Painéis BI e Prova Paulista) atende à demanda conservadora por ordem e segurança, transformando a escola em um espaço panóptico. O monitoramento em tempo real não busca apenas a “eficiência”, mas a direção moral e intelectual da sociedade, limitando desvios críticos e assegurando a reprodução de valores tradicionais por meio de currículo padronizado.

Da mesma forma, o modelo paulista adota uma perspectiva tipicamente conservadora: a não negação da desigualdade econômica. Ao utilizar *rankings*, *clusters* e bonificações, o sistema naturaliza o abismo social, tratando o sucesso ou o fracasso como mérito ou culpa individual. Como alerta Diane Ravitch (2011), ao ignorar que a pobreza é o fator determinante do desempenho, o Estado reforça a desigualdade histórica sob uma máscara de modernidade tecnológica, marca do conservadorismo brasileiro que busca o progresso sem alterar a base de privilégios das elites.

Sob a lente de Nancy Fraser (2009), fica evidente que esse modelo promove uma injustiça tridimensional no cotidiano escolar. Há, antes de tudo, uma falha de redistribuição, pois a política de bônus foca o resultado e ignora as disparidades econômicas de origem. Soma-se a isso um déficit de reconhecimento, uma vez que a padronização curricular e a “ideologia da competência” (Chauí, 2014) desvalorizam o saber intelectual e a identidade docente. Fundamentalmente, ocorre uma injustiça de representação, visto que professores e comunidades são excluídos das mesas de decisão, perdendo o direito à voz sobre o currículo e a gestão da vida escolar.

Nesse cenário, a “escola operacional” de Chauí (2014) atua como o motor dessa injustiça, em que a colonização do “Mundo da Vida” pelo sistema, teorizada por Habermas (2012), só foi possível por meio da construção de uma hegemonia neoliberal que convenceu a sociedade de que a educação é uma mercadoria e o professor, um mero prestador de serviço. Enquanto a razão comunicativa habermasiana reivindica o diálogo, o olhar de Laclau e Mouffe (2015) alerta que o consenso perfeito, em contextos de imposição técnica, pode tornar-se autoritário. É necessário, portanto, resgatar o conflito vibrante entre adversários políticos para que a educação não seja reduzida a um campo “neutro” ou puramente “técnico”.

Conclui-se que a resistência dos professores às plataformas digitais, como observado na pesquisa em Bragança Paulista, é, em última instância, uma luta por justiça política e pela emancipação do sujeito contra a colonização sistêmica. Superar a “obsessão avaliativa” exige que a escola deixe de ser uma instituição operacional para voltar a ser uma esfera pública vibrante. Para recuperar a democracia, não basta apenas o diálogo; é preciso construir uma contra-hegemonia que devolva à educação seu caráter de direito social. Somente por meio do confronto de ideias e da representação real será possível estabelecer os verdadeiros pilares da qualidade educativa, reafirmando a educação como um compromisso ético com o bem comum, e não como um serviço mercantilizado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação crítica**. Porto: Porto Editora, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>

AFONSO, Almerindo Janela. Reflexões inacabadas sobre o campo da avaliação em educação: entrevista com o Professor Almerindo Janela Afonso. [Entrevista cedida a] Maria Isabel da Cunha e Sandra Maria Zákia Lousada Sousa. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 321-334, jul. 2019.

ALMEIDA, Ariane Iracema de; FERRAROTTO, Luana. Compreensões e usos da Prova Paulista por docentes e coordenadores(as) de gestão pedagógica. **SciELO Preprints**, [s. l.], p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13025/23923>. Acesso em: 17 abr. 2026.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 51-58.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Notas para uma crítica à dogmática de exames. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 101-105, 2003b.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Entrevista-Elos: Ángel Díaz Barriga. [Entrevista cedida a] Alice Ribeiro Casimiro Lopes. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/23952/16925/76784>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça: revisitando o espaço político em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Jurisviva, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo digital. **Blog do Freitas**, [s. l.], 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2026.

MOUFFE, Chantal. **O paradoxo democrático**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e a escolha de escolas estão minando a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Submetido: 14/04/2026

Aprovado: 06/05/2026

Editora de Seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.