

Neoliberalismo, avaliação externa e a invenção do TDAH: uma análise foucaultiana

Neoliberalism, external evaluation and the invention of ADHD: a foucauldian analysis

Neoliberalismo, evaluación externa y la invención del TDAH: un análisis foucaultiano

Pablo Severiano Benevides

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8168-7315>

Resumo: Este trabalho pretende uma articulação entre as práticas de avaliação externa, o neoliberalismo e a propagação das novas “doenças do não-aprender”. Trazemos, inicialmente, as análises de Foucault acerca do neoliberalismo para indicar como esta forma de racionalidade econômica e política consiste na produção de um Estado vigilante com vistas à instauração e regulação dos mecanismos da concorrência nos mais diversos extratos sociais. Em seguida, abordamos as práticas de avaliação externa, de larga escala e censitária, em sua breve história, em seu funcionamento e em suas parcerias, como um braço de ação do neoliberalismo. Por fim, indicamos como as novas “doenças do não-aprender”, especialmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), consistem na formação de um dispositivo psiquiátrico capaz de produzir enormes mecanismos de exclusão na dinâmica concorrencial alimentada pela racionalização dos processos de avaliação externa.

Palavras-chave: neoliberalismo; racionalização da prática governamental; cultura da avaliação; doenças do não-aprender; TDAH.

Abstract: This work aims to articulate the practices of external endorsement, neoliberalism and the propagation of new non-learning disorders. Let us initially trace Foucault's analyzes of neoliberalism to indicate how this form of economic and political rationality consists in the production of a surveillance State with a view to establishing and regulating two mechanisms that coincide in the most diverse social contexts. Next, we address the practices of external, long-scale and census-based assessment, in their brief history, in their functioning and in their partnerships, as one arm of the year of neoliberalism. Finally, we indicate how the new non-learning disorders, especially Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), consist of the formation of a psychiatric device capable of producing enormous mechanisms of exclusion in concurrent dynamics fueled by the rationalization of two validation processes. external.

Keywords: neoliberalism; rationalization of government practice; culture of scoring; non-learning disorders; ADHD.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo articular las prácticas de evaluación externa, el neoliberalismo y la propagación de nuevas enfermedades del no aprendizaje. Inicialmente utilizamos los análisis de Foucault



sobre el neoliberalismo para indicar cómo esta forma de racionalidad económica y política consiste en la producción de un Estado vigilante con miras a establecer y regular mecanismos de competencia en los más diversos estratos sociales. A continuación, abordamos las prácticas de evaluación externa, de gran escala y censal, en su breve historia, su funcionamiento y sus alianzas, como brazo de acción del neoliberalismo. Finalmente, indicamos cómo las nuevas enfermedades del no aprendizaje, especialmente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), consisten en la formación de un dispositivo psiquiátrico capaz de producir enormes mecanismos de exclusión en las dinámicas competitivas alimentadas por la racionalización de los procesos de evaluación externa.

Palabras clave: neoliberalismo; racionalización de la práctica gubernamental; cultura de evaluación; enfermedades del no-aprendizaje; TDAH.

1 Introdução

A persistência no tempo de constantes leituras e releituras das práticas e políticas avaliativas constitui, sem muitas dúvidas, um nítido sinal do quão este tema é de grande relevância e possui importância crescente para o campo da Educação. Uma das principais razões para isto é o modo como se tem, cada vez mais, pensado um conjunto de práticas avaliativas, sistematizadas e organizadas, como forma de diagnosticar uma série de aspectos, não somente de ordem cognitiva e que diz respeito tanto à escola e à universidade, mas aos mais distintos extratos da vida intersubjetiva e social (Amaro, 2013; Brooke; Cunha; Faleiros, 2011; Horta-neto, 2010; Veloso; Abrantes; Craveiros, 2011). Poderíamos citar, além destes autores, várias outras referências que, nas duas últimas décadas, vêm produzindo análises e reflexões sobre o que chamamos de avaliação externa, em sua diferença com os processos de avaliação que são internos, cotidianos, não-sistemáticos e não-organizados. Trata-se, portanto, de uma ampliação nas análises acerca do tema da avaliação: não somente a avaliação feita pela escola e para a escola, mas uma avaliação feita na escola para o conjunto da sociedade.

É certo que diversos autores, ao se debruçarem sobre o tema das políticas e práticas avaliativas de caráter externo, sistemático e organizado, encontram uma nítida necessidade de vincular tais práticas a um contexto político e econômico mais amplo, mais genérico e mais capilarizado em nossa sociedade – e é justamente esse o momento em que muitos encontram conexões significativas entre o neoliberalismo e as políticas e práticas de avaliação externa (Vicente; Oliveira, 2023; Santos; Ferreira, 2019; Paula, 2003). Afinal de contas, trata-se de um processo avaliativo que refletiria a realidade espontânea da escola, como se o próprio processo avaliativo não modificasse essa realidade e como se sua existência não introduzisse uma série de vícios ao próprio processo avaliativo: parcialidade da avaliação, seletividade dos conteúdos, hiper burocratização da prática educativa, redirecionamento do ensino em função do batimento de metas prescrito pela avaliação, estímulo à concorrência entre as escolas do sistema público, etc. Entretanto, trata-se, também, de um processo que

não é endógeno e cujos partícipes são estranhos ao cotidiano escolar, justamente porque representam, de forma mais geral, não a escola, mas a sociedade. E, se assim o fazem, é porque compreendem que a escola há de prestar certas contas à sociedade e não pode, por si mesma, sem um sistema organizado e supostamente transparente de verificações sistemáticas, repassar de forma fidedigna importantes informações à gestão pública.

Deste modo, diversos autores, como Santos (2018) e Menegão (2016), bem como tantos outros, sustentam que haveria, além de uma afinidade entre o neoliberalismo e as práticas e políticas de avaliação externa, uma espécie de contradição entre o discurso e a prática. E isto porque essas práticas alegam incentivar a autonomia e a qualidade do ensino, ao passo em que promoveriam sistemas de controle, de vigilância e de monitoramento – aos quais corresponderiam, por parte das pessoas avaliadas, estados subjetivos de ansiedade, de medo e de inibição. Esta contradição, por vezes, leva certos autores ao diagnóstico de que o próprio Estado passa a exercer uma posição ambígua no que diz respeito à sua extensão, aos seus domínios e aos seus âmbitos de ação referentes à Educação:

O Estado reconfigurado, consoante a lógica neoliberal, privatiza setores que antes eram de sua responsabilidade, a fim de tornar-se mais enxuto, mais eficiente e eficaz. Contudo, conforme sinalizado, ele não minimiza seu poder decisório, nem sua relação vertical com a sociedade, já que a área social ganha menos atenção, até porque se propaga a ideia de que o mercado oferece melhores serviços e com maior eficiência. O Estado gerencial tornou-se ao mesmo tempo mínimo e máximo, mais avaliador e responsável pela abertura de espaço para o mercado. Todavia, ao passo que fomenta a ampliação do espaço do mercado, o Estado também amplia sua submissão a ele, ao produtivismo, à concorrência e à lógica de resultados (Santos, 2018, p. 71).

O que seria, portanto, esse Estado ao mesmo tempo mínimo e máximo? E o que seria a ação desse Estado, no que se refere ao âmbito da avaliação externa aplicada ao campo da educação? A resposta a essas duas questões consistirá no objetivo dos dois primeiros tópicos subsequentes a esta introdução.

Em conformidade com grande parte dos autores acima referidos, estamos em pleno acordo quanto à importância da persistência na análise das temáticas relacionadas às práticas e políticas avaliativas, quanto ao vínculo das avaliações institucionais externas com o neoliberalismo e, de forma ainda mais específica, quanto à necessidade de bem compreender a natureza, as características e as especificidades da ação do Estado no processo de avaliação externa. Entretanto, nosso entendimento é o de que, para isso, se faz necessário adotar uma análise acerca do neoliberalismo que considere alguns aspectos que julgamos insuficientemente explorados em releituras anteriores. Por isso, propomos neste trabalho, a partir do pensamento de Michel Foucault, especialmente em seus cursos ministrados no

Collège de France entre 1977 e 1979 – *Segurança, Território, População e O Nascimento da Biopolítica* –, enfrentar o problema dessa suposta contradição no que diz respeito às funções do Estado no âmbito das políticas e práticas avaliativas. Isto será feito mediante uma análise acerca do neoliberalismo.

Iremos, todavia, circunscrever nosso objeto de problematização – a saber, as políticas e práticas de avaliação externa – ao campo da educação. É necessário esclarecer essa circunscrição, pois o cultivo às práticas avaliativas ultrapassa cada vez mais esse campo da educação e avança, de forma cada vez mais intensa, em direção aos diversos aspectos das relações sociais. Para tanto, nossa análise se utilizará de dois conceitos, que compreendermos ser de fundamental importância: as noções de racionalidade neoliberal e de governo de sociedade. Por um lado, através do primeiro conceito, procuraremos mostrar que o neoliberalismo não é um conjunto de ideias, de teorias ou de princípios que demandem qualquer fundamentação, mas sim um compilado tateante e mutável de técnicas com vistas à instauração dos mecanismos de concorrência nos supostos pontos inertes do corpo social (Foucault, 2008). Por outro lado, argumentaremos, através do segundo conceito, que o neoliberalismo não se caracteriza por um Estado Mínimo, mas por um Estado hiperativo e vigilante, que está o tempo todo a produzir um tipo específico de governo: não um governo econômico (tal como sonhavam os fisiocratas), mas sim um governo de sociedade, cujas características serão explicitadas no tópico seguinte. Passemos, agora, ao empreendimento analítico que, nessas breves linhas, anunciamos.

2 Racionalidade Neoliberal e Governo de Sociedade: uma releitura do neoliberalismo

Começemos nossa análise com o seguinte ponto: o neoliberalismo não é, para Foucault, uma ideologia. E isto implica, de saída, em um conjunto de assunções muito importantes: a) o neoliberalismo não é um conjunto organizado de ideias, princípios e teorias; b) não devemos perguntar, sobre o neoliberalismo, se ele constitui uma representação verdadeira ou falsa de uma realidade pré-existente; c) inexistem qualquer extrato da sociedade que disponha, definitivamente, do domínio completo das práticas de governo postas em marcha pelo neoliberalismo; d) o neoliberalismo não consiste em uma superestrutura do capitalismo, mas é a forma material dominante do capitalismo contemporâneo. Conforme Benevides (2013), a noção de ideologia é recusada em diversos momentos do pensamento foucaultiano, justamente porque se trata de um conceito que tem a função de repor oposições binárias pouco férteis, que muito mais confundem do que auxiliam a análise do discurso, dos dispositivos de poder e das formas de subjetivação atuantes nas sociedades contemporâneas: a) a representação verdadeira da realidade X a representação falsa da realidade; b) as análises interesseiras e a favor da dominação X as análises desinteres-

sadas e a favor da emancipação; c) o âmbito discursivo e imaterial X o âmbito prático e material; d) a ciência X os falsos saberes; e) o todo X à parte.

Diferentemente, Foucault (2008, 2009) adota, para escapar dos problemas sobre os quais recaem as análises em termos de *ideologia*, o termo *racionalidade*; e, por vezes, de forma mais precisa, o termo racionalização. Portanto, o tema geral da ideologia, como um conjunto de discursos verossímeis, porém falsos ou parciais, que estão sempre a serviço de uma parcela que detém o poder, será substituído pelo tema geral *da racionalização da prática governamental*. Este passo, todavia, somente poderá ser dado quando redefinirmos o Estado – não como uma entidade universal e abstrata, ponto de partida do poder ou centro de reprodução das estruturas de produção – como o efeito de um conjunto de práticas de governo que são assimiladas de instituições, de discursos e de práticas sociais mais ou menos formalizados:

O Estado, longe de ser uma espécie de dado histórico-natural, que se desenvolveria por seu próprio dinamismo como um “monstro frio” cuja semente teria sido jogada num momento dado da história e, pouco a pouco, a devoraria, o Estado não é isso, o Estado não é um mostro frio, é o correlato de uma certa maneira de governar. E o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história, como ela ganha, como ela encolhe, como ela se estende a determinado domínio, como ela inventa, forma, desenvolve novas práticas – é esse o problema, e não fazer do Estado, como no teatro de fantoches, uma espécie de policial que viria reprimir as diferentes personagens da história (Foucault, 2008, p. 8-9).

Assim sendo, a microfísica do poder (Foucault, 1988) recusará a categoria Estado como privilegiada chave de decifração dos acontecimentos da vida social e compreenderá que, antes de explicarmos os acontecimentos a partir do conceito de Estado, devemos explicar o conceito de Estado. E, nesse ponto, é importante marcar uma diferença em relação ao pensamento de Althusser (1985), para quem os Aparelhos de Estado constituem modalidades concretas e localizáveis de reprodução de um poder que é, frequentemente, nomeado de poder do Estado. Foucault (2008, 2009), diferentemente, tomará a noção de Estado como um efeito de centralização de práticas de governo – o Estado, antes de ser o ponto de onde partem os mecanismos de poder e as práticas sociais, é compreendido como a instância de absorção dos mecanismos de poder e de práticas sociais que provém, muitas vezes, de lugares outros. A isso, Foucault (2009) chamou de governamentalização do Estado, a saber, o modo como o exercício de certas formas de poder é fracionado, regulado, inibido, suprimido ou majorado graças a uma certa estratégia de governo. Trata-se de constituir uma linha de análise que se diferencie de toda uma “supervalorização do problema do Estado” (Foucault, 2009, p. 144) e de efetuar isso realizando um deslocamento de ênfase da noção de *Estado* para a noção de Governo:

Ora, o Estado, sem dúvida não mais hoje em dia do que no curso da história, nunca teve essa unidade, essa individualidade, essa funcionalidade rigorosa e, diria até, essa importância. Afinal de contas, o Estado talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se pensa. [...] E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal (Foucault, 2009, p.144-145).

Portanto, os elementos dessa realidade compósita são, justamente, um conjunto de táticas de governo. E governar será compreendido como uma *forma estratégica de condução da conduta dos outros* (Foucault, 2008). O caráter sempre estratégico das práticas de governo diz respeito ao caráter indireto do governo – governar não significa impor de cima abaixo a vontade de um soberano, produzir subjetividades passivas e obedientes, ou mesmo obrigar as pessoas a fazer alguma coisa. Pelo contrário, significa criar condições para que as pessoas se comportem de uma determinada forma. Por essa via de análise, aplicar uma avaliação nas escolas, sistematizá-las, compará-las, estabelecer recompensas e, mais do que isso, eleger o que será avaliado, constitui exemplo de uma forma de governar. E, mais especificamente, constitui exemplo de uma racionalização da prática governamental, na medida em que organiza, institucionaliza, torna replicável e conecta diferentes formas de intervenção social – e, com isso, altera significativamente a conduta de estudantes, de professores, de diretores de escola, de gestores públicos, etc.

Ora, mas não seria um contrassenso afirmar que as práticas de avaliação externa constituem expressões da racionalidade neoliberal, se elas consistem, justamente, em uma forma de intervenção, ainda que através de instituições públicas específicas, do próprio Estado? Como dizer que são práticas neoliberais se são, a um só tempo, práticas que fazem o Estado regular, com força e sistematicidade, o que até pouco tempo não regulava?

É aqui que, respondendo de forma mais direta à primeira das questões postas na introdução, apontaremos algumas singularidades e diferenças presentes nas análises foucaultianas sobre o neoliberalismo em relação às demais análises. Se, em um primeiro momento deste tópico, argumentamos pela pertinência do deslocamento de uma análise sobre o neoliberalismo em termos de ideologia para uma análise sobre o neoliberalismo em termos de racionalização da prática governamental – e, com isso, buscamos pôr em seu devido lugar o superestimado tema do Estado e seu caráter mínimo ou máximo –, cabe agora argumentar pela pertinência da noção de governo de sociedade para bem compreender o específico das práticas de governo neoliberais. Para tanto, atenhamo-nos àquilo que Foucault (2008, p.199) compreendeu como sendo a armadura central do neoliberalismo:

Vocês veem que a intervenção governamental – e isso os neoliberais sempre disseram – não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que num outro sistema. Mas o que é importante é ver qual é agora o ponto de aplicação dessas intervenções governamentais. O governo não tem de intervir sobre os efeitos do mercado. [...] Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (Foucault, 2008, p.199).

Não se trata, portanto, de um governo cujas práticas tenham, no âmbito econômico, o seu ponto de aplicação. Trata-se de um governo que, diferentemente do que concebiam os defensores de um Estado de Bem-Estar Social (Rosanvallon, 1998; Esping-Andersen, 1991; Draibe, 1986; Keynes, 2017), não se propõe a intervir na economia para obter certo efeito de ordem securitária, protetora ou benfeza na sociedade. Diferentemente, sob a expressão governo de sociedade, Foucault (2008) se refere àquilo que um conjunto de teóricos e defensores do neoliberalismo (Schultz, 1973; Röpke, 1960; Hayek, 2017; Von Mises, 2018) considerou como sendo um corpo concreto de intervenções altamente organizadas, sistemáticas e capilarizadas, em toda a extensão do corpo social, com certos objetivos econômicos: produzir a concorrência nos pontos inertes da sociedade, disseminar a forma-empresa nas mais diversas instituições (mesmo nas instituições públicas) e substituir qualquer política social, que implique em transferência de renda, por uma perseguição implacável do crescimento econômico e do controle da inflação.

Trata-se, portanto, de algo bastante diferente do liberalismo clássico, na medida em que este considerava o mercado como uma espécie de depositário natural de nossas ambições, que seriam próprias e características da natureza humana (Smith, 2023; Hobbes, 2019; Locke, 2019). O que está em jogo, pois, não é a tentativa de salvaguardar, proteger ou blindar um espaço vazio de não-intervenção estatal que seria o mercado. Para este novo liberalismo, ou liberalismo intervencionista, ou neoliberalismo, ou (até mesmo) liberalismo social, o mercado não é algo que acontece de forma espontânea. E, muito menos, pode-se falar de qualquer natureza humana inclinada à realização de sua liberdade através da ambição, da produção ou da concorrência. Pelo contrário, não sendo a concorrência um dado espontâneo da natureza das relações sociais e não sendo o ser humano naturalmente vocacionado à ambição, essas coisas devem ser ativamente produzidas por práticas governamentais:

O problema do neoliberalismo é, ao contrário [do liberalismo], saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. Não se trata, portanto, de liberar um espaço vazio, mas de projetar, numa arte geral de governar, os princípios formais de uma economia de mercado. [...] Uma economia de mercado sem *laissez-faire*, isto é, uma política ativa sem dirigismo. O neoliberalismo não vai se situar no nível do *laissez-faire*, mas, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente (Foucault, 2008, p.181 e 182).

Portanto, está longe de ser característica nuclear do neoliberalismo, ou da racionalidade neoliberal, aquilo em que tantas análises sobre o tema insistem: a privatização do que é *público*. O que está em jogo é algo mais forte do que isto. Trata-se, diferentemente, de introduzir, nas instituições públicas, dinâmicas concorrenciais que outrora não existiam – e, com isso, fazer dos processos de ranqueamento os principais instrumentos da própria gestão pública: dos espaços, das instituições e dos serviços. Fazer da economia, ou de certos entendimentos econômicos, a ciência fundamental da política; ou, em outras palavras, converter toda e qualquer política em economia política (Foucault, 2009)

Nosso objeto de tematização ilustra o cerne desta racionalidade. Sabemos que, há muito pouco tempo, não havia qualquer sentido em pôr uma escola pública em concorrência com outra escola pública. Houve um tempo, ainda recente, em que as escolas públicas não concorriam entre si. É bem possível que tenhamos chegado perto de esquecer disto. Ora, mas quando se estabelece um sistema para aferição de habilidades e competências, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre tantos outros, e quando se utiliza isto para a premiação de certas escolas e o esquecimento de outras, não se está, justamente, introduzindo o mecanismo da concorrência entre instituições públicas que outrora não concorriam entre si? Não se está, justamente, aplicando, no campo da educação, a racionalização da prática governamental que é específica ao neoliberalismo? Não se está fazendo da avaliação externa uma peça, um braço, uma via de ação fundamental da racionalidade neoliberal?

É preciso compreendermos que, do ponto de vista da racionalidade neoliberal, daquilo que ela pretende, daquilo que a anima, as práticas de avaliação externa constituem uma ferramenta fundamental não somente para a obtenção de uma transparência entre a escola e a sociedade. A avaliação externa é, mais que isso, uma forma de governar o campo da Educação. Mediante ela, cria-se toda uma disciplina e um conjunto de expectativas em relação à premiação: a escola passa a se ver como um time, uma equipe, ou até mesmo uma família, em que um precisa ajudar o outro para obter bons resultados; esse sentimento de união passa a ter por correlativo uma rivalidade com estudantes ou profissionais de

outas escolas e, portanto, quebra-se uma certa percepção de que, independentemente de sermos alunos ou professores de uma escola X ou Y, estamos no mesmo barco, temos os mesmos interesses em comum e pertencemos à mesma classe trabalhadora (afinal, dentre os alvos de ataques da racionalidade neoliberal, estão os sindicatos, os coletivos e as associações de trabalhadores). Tudo isso, em síntese, consiste na introdução dos princípios de ação, das regras e do espírito da *empresa* no coração das instituições públicas:

É essa multiplicação da forma-empresa no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2008, p.203).

Em seu texto *Post-Scriptum – Sobre as Sociedades de Controle*, Deleuze (2010) fala que a empresa possui como que uma alma, que a empresa é um gás, que vem substituindo a fábrica como instituição que modelizava as relações de trabalho, as relações com o capital e as relações subjetivas. Neste curto e visionário texto, Deleuze (2010) traz considerações, para o campo da Educação, que estão em bastante sintonia com as análises de Foucault (2008) sobre a forma-empresa e sua relação com a forma da prática governamental posta em marcha pelo neoliberalismo, bem como com as nossas análises acerca dos processos de avaliação externa no campo da educação:

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (Deleuze, 2010, p.225).

Deleuze (2010, p. 229) ainda faz referência, em seu estudo dos mecanismos de controle, à especificidade de sua forma de ação no regime das escolas: “[...] as formações de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade”. A ambiência mais geral em que está envolvida a escola, a atmosfera de temas, de palavras de ordem e de novidades que ela respira, bem como a diária reinvenção de práticas sempre muito inovadoras que se anunciam – tudo isso reflete bem o espírito, em sentido weberiano, que habita a materialidade das novas práticas educativas. Poderíamos, é verdade, falar de muitas delas: a ideia de formação continuada, a tendência à substituição de garantias salariais por sistemas de premiação por mérito, as avaliações internas cada vez menos pontuais e cada vez mais cotidianas e, mesmo, o conjunto de temas e práticas relacionados à cultura do empreendedorismo, que vem invadindo as escolas: educação financeira, a precocidade da escolha das disciplinas escolares (como no

novo ensino médio), os currículos alternativos, o *homeschooling*, a gamificação da aprendizagem e tantas outras coisas. Elegemos, todavia, as práticas postas em marcha pelos sistemas de avaliação externa porque compreendemos que constituem, efetivamente, a mais significativa modalidade de práticas neoliberais no campo da Educação. A avaliação institucional externa, talvez mais do que qualquer outra prática, já está realizando, nos dias de hoje, transformações sem par nos sistemas educacionais. Será, portanto, com o objetivo de visibilizar esses efeitos, que daremos curso ao nosso empreendimento de estabelecer uma conexão significativa entre o neoliberalismo e as práticas de avaliação externa.

3 A Avaliação Institucional Externa

Sejamos, logo de início, específicos em relação ao nosso objeto: trata-se da avaliação externa institucional, de larga escala, padronizada e censitária. Isto porque compreendemos que esta modalidade de avaliação externa, além de ser aquela que mais impacta o campo da Educação, é, também, aquela que melhor exprime a racionalização da prática educativa. Sobre a avaliação externa em larga escala, Freitas (2017, p. 47) nos dá uma definição: “[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas de desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Sobre a especificidade das práticas de avaliação externa, de larga escala e censitária, no Brasil, durante os anos 90, Barretto e Pinto (2001, p. 57) salientam que:

Os modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros explicitam seus propósitos como os de delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Eles possibilitam estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população e os novos modelos de organização da produção, refletindo, por exemplo, a preocupação com a competência da mão-de-obra para empregar tecnologia moderna. Permitem ainda articular o perfil educacional da população com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas.

A avaliação externa, de larga escala e censitária, funciona, portanto, como uma espécie de termômetro a indicar uma série de informações que são potencialmente importantes – e aqui acrescentamos: não somente para o campo da Educação, mas para a Gestão Pública de uma forma mais geral (Brooke; Cunha, 2011; Thoenig, 2000). Trata-se, pois, não somente de melhorar a educação. Indo além, trata-se de, através da produção de dados sobre os sistemas educativos obtidos pela avaliação externa, conhecer melhor a socieda-

de. O campo da educação funciona, ao mesmo tempo, como ponto de incidência da prática governamental (já que a prática da avaliação retorna à escola e, portanto, objetiva nela certo número de intervenções) e como instrumento de ampliação da prática governamental (já que, através da obtenção de um certo conhecimento da escola, se conhece melhor a sociedade).

Neste sentido, Laval (2004) bem observa toda uma cultura da avaliação – que, em sintonia com o pensamento foucaultiano, preferimos chamar de racionalização da avaliação – funcionando em diversos âmbitos da vida social. Longe de ser uma prática que se expande somente no campo da educação, avaliando aspectos outrora não avaliados, acrescentando novos partícipes no processo, tornando multilateral essas práticas, incitando ao seu exercício de forma contínua e transformando a escola em uma instituição muito mais avaliada do que avaliadora, a racionalização da prática avaliativa atinge diversos setores da vida social. E, mais que isso, ela mesma constitui no núcleo do *modus operandi* da gestão empresarial através do *benchmarking*, esse processo de aferição que inclui coleta de dados, análise e intervenção mediante sistemas de recompensas ou esquecimentos. É este tipo de prática que conecta a escola à mesma racionalidade governamental que, animando as práticas governamentais que compõem a racionalidade neoliberal, se inscrevem na empresa.

O testing se tornou mesmo uma prática comercial muito lucrativa graças a um vasto mercado no qual intervêm grandes empresas especializadas. Mais globalmente, se assistiu a uma vasta atividade de institucionalização e de padronização de avaliação e viu proliferar empresas de benchmarking, quer dizer, de aferição, em nível mundial. A produção de normas de qualidade e de critérios de comparação, pelo caminho das categorias estatísticas, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais [...]. Tanto as administrações nacionais quanto os organismos internacionais, dentre os quais a OCDE e o Banco Mundial, todos procuram desenvolver ferramentas que permitissem medir o rendimento dos investimentos educativos, avaliação julgada necessária a seu crescimento e à eficácia econômica global (Laval, 2004, p. 208).

Portanto, se a correta aferição do rendimento dos investimentos educativos consiste numa estratégia de governo da maior importância para a eficácia econômica global, é possível darmos um passo além em relação a muitas análises pregressas e afirmar que a avaliação externa, de larga escala e censitária, consiste na prática governamental que conferiu ao campo da educação – especialmente às escolas – um importante *status*: trata-se, agora, do domínio de aplicação privilegiado da racionalidade neoliberal. É evidente que não estamos, aqui, falando em valorização da educação, como forma de conferir importância a uma série de demandas postas por aqueles que estão na linha de frente das práticas educati-

vas e que diz respeito à adequação das condições arquitetônicas e sanitárias, justiça nos salários, avanço na conquista de garantias trabalhistas, maior número de contratação de professores efetivos em relação a substitutos, disponibilidade de tempo de planejamento e sala com quantidade razoável de estudantes, dentre tantas outras coisas. Pelo contrário, se a Educação vem se colocando no meio do fogo cruzado, no centro das estratégias governamentais e no seio da governamentalização do Estado, isto se deve ao fato de que, através da educação, tenta-se descobrir uma via privilegiada para o crescimento econômico.

Todo esse processo se encontra em grande sintonia com a noção de *homo oeconomicus*, trabalhado por Foucault (2008), conceito de suma importância para este novo liberalismo animado pela Teoria do Capital Humano dos economistas da Escola de Chicago. O *homo oeconomicus* seria, em um sentido mais rigoroso, ao mesmo tempo o verdadeiro ponto de aplicação das práticas governamentais racionalizadas pelo neoliberalismo e o ponto de transparência possível em uma sociedade cuja dinâmica econômica é complexa ao ponto de ser pouco cognoscível. Diferentemente do sujeito liberal do mérito, do dom e do talento, sujeito posto como imprevisível e como ingovernável, para cuja manifestação da liberdade (traduzida como ambição) era necessário salvaguardar um espaço blindado na sociedade que se deu o nome de *mercado*, esse *homo oeconomicus* vai reaparecer no neoliberalismo, com a ajuda de toda uma engenharia comportamental inspirada em Skinner (2000), como sendo o ponto cognoscível ou a ilha de racionalidade em um oceano de imprevisibilidades. É esta, pois, a função que se está tentando impor à escola: não mais um espaço protegido, salvaguardado, de experimentações, com seu ritmo e tempo próprios, instituição com seus segredos, seus mistérios e suas autonomias, instituição que encontrava sua autoridade por ser, justamente, não uma instituição avaliada, mas uma instituição avaliadora. Invertendo o vetor da prática avaliativa, a avaliação externa, de larga escala e censitária, coloca a escola na mesma função epistêmica, política e econômica do *homo oeconomicus* e converte-a, se quisermos usar palavras mais diretas, no próprio *homo oeconomicus* das atuais configurações da racionalidade neoliberal. A escola, governamentalizada pelas práticas de avaliação externa, passa a exercer a função de *homo oeconomicus*.

A racionalidade econômica [para o neoliberalismo] vê-se não só rodeada por, mas fundada sobre a incognoscibilidade da totalidade do processo. O *homo oeconomicus* é a única ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico cujo caráter incontrolável não contesta, mas funda, ao contrário, a racionalidade do comportamento atomístico do *homo oeconomicus* (Foucault, 2008, p.383).

No Brasil, principalmente a partir dos anos 90, assistimos à explosão deste processo: a educação passa a ser compreendida como um campo de enorme potencial, ao mesmo tempo, para investimentos econômicos e para a gestão pública. Realizada em Jomtien,

em ano, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, consiste no primeiro movimento a desencadear um efeito-dominó: a hipervigilância dos processos educativos sob o pretexto de democratização da educação e promoção de educação de qualidade. Não à toa, neste processo há o maciço apoio de organizações internacionais de peso, como o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Trata-se, pois, indubitavelmente, de um processo de alcance planetário, que culmina no movimento reivindicatório do Direito Universal à Educação Básica – *Todos pela Educação* –, cuja grande consequência talvez seja o poder que esses organismos multilaterais de financiamento passam a ter sobre a gestão pública e as políticas públicas de diversos países, em especial, de países em desenvolvimento.

Ora, não é difícil perceber que isso constitui um obstáculo não somente à autonomia dos sistemas públicos de educação de cada país, mas, indo além, temos a clara sinalização de que todo esse gigantesco agenciamento agride a própria soberania nacional e autodeterminação dos povos. Isto porque estamos falando de métricas, de metas, de programas, de formas de incentivo, de sanções, de financiamentos (dentre outros) que pesam sobre as práticas educativas e as políticas públicas a elas relacionada em cada país. Como bem salientam Bonamino e Sousa (2012, p. 375), podemos encontrar, no Brasil, três gerações da avaliação externa, censitária e em larga escala:

A primeira geração teve o principal objetivo de acompanhar a qualidade da educação por meio da divulgação pública dos seus resultados; a segunda contemplou o retorno dos resultados para as escolas, porém sem vincular a consequências materiais e a terceira estabeleceu mecanismos de responsabilização que vão desde sanções até recompensas para escolas e alunos pelos resultados.

As avaliações externas, de larga escala e censitária, realizam, no Brasil, um trabalho bastante nítido: constituir uma ambiência aparentemente exógena, em que não há contato entre quem aplica a prova e qualquer partícipe da escola avaliada, em que supostamente não se sabe o que será avaliado e em que os avaliadores não estarão, no tempo em que estiverem praticando a avaliação externa, lecionando, mas sim compondo parte da gestão pública nas Secretárias de Educação dos Estados. Tudo isto tem causado um progressivo aumento nos processos de medicalização na infância dada a pressão familiar e institucional para a obtenção de bons resultados na avaliação (Santos; Tuleski, 2020; Souza; Richtner; Silva, 2020; Monteiro, 2002) e um processo que tende a corromper a própria lógica exógena da avaliação a partir de certos vícios, vazamentos e adequação dos sistemas de ensino ao conteúdo solicitado pela avaliação externa (Melo; Ripardo; Martins, 2022; Garcia, 2019). Entretanto, esses processos têm causado algo que nos parece de ordem mais grave. Es-

tamos falando, aqui, das novas “doenças do não-aprender”: um conjunto de transtornos, síndromes e diagnósticos que surgem, que são fabricados e que respondem, pela via psiquiátrica, à demanda concorrencial entre as escolas públicas produzidas pela racionalidade neoliberal. Não podemos, pois, prosseguir nossa análise sem se debruçar sobre esse importantíssimo acontecimento contemporâneo e sem apontar para sua estreita relação com os sistemas de avaliação externa e sua racionalização como prática de governo neoliberal.

4 As novas “doenças do não-aprender”: o caso do TDAH

Há uma importante literatura – que vem aparecendo em uma multiplicidade de campos analíticos, como a Sociologia, a Educação, a Saúde e mesmo a Linguística – cujas preocupações se debruçam sobre o modo como se tem saltado, muitas vezes de forma rápida e ilegítima, da esfera das dificuldades de aprendizagem à esfera dos transtornos psiquiátricos. Autores como Christofari (2004), Frances (2006) e Marques (2018), dentre tantos outros, vêm produzindo importantes trabalhos nessa esteira analítica, tematizando o que hoje se tem chamado de “doenças do não-aprender”. Trata-se, em alguns casos, da reativação de uma antiga nosologia psiquiátrica, com a finalidade de fazer reaparecer certos transtornos (cuja debilidade e confusão conceitual já ameaçava seu próprio desaparecimento da funcionalidade psiquiátrica) que exercem a função de individualizar as causas da não-aprendizagem. Entretanto, em alguns outros casos, como em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), diversos autores (Caliman, 2009; Eidt, 2004) trazem argumentos consistentes de que estamos, aí, diante de novas patologias que são fabricadas sob medida para responder, pela via psiquiátrica, certas dificuldades em relação ao âmbito ensino-aprendizagem.

Pesa em favor da formação dessas novas “doenças do não-aprender” uma forte atribuição de verdade à Psiquiatria, como ciência legítima, que alçou suficiente nível de objetivação e que seria, portanto, capaz de descrever e diagnosticar um transtorno mental tal qual um cardiologista diagnostica uma doença do coração. Isto porque estamos falando de um processo de governamentalização do Estado que se serve da Psiquiatria para o manejo das políticas públicas e gestão escolar de diversos modos. Essa atribuição de verdade e esse poder conferidos à Psiquiatria, entretanto, não cessaram de ser, em rigorosa análise, postos em xeque por Mivhel Foucault em diversos momentos, como em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1997), *Os Anormais* (Foucault, 2002) e *O Poder Psiquiátrico* (Foucault, 2012), ocasiões em que o autor busca mostrar o caráter ubuesco da Psiquiatria em suas manobras, táticas e pompas, em sua tentativa sempre fracassada de alçar um lugar digno na ordem do discurso médico:

O exame psiquiátrico possibilita a transferência do ponto de aplicação do castigo, da infração definida pela lei à criminalidade apreciada do ponto de vista psicológico-moral. Por meio de uma atribuição causal cujo caráter tautológico é evidente, mas, ao mesmo tempo, tem pouca importância (a não ser que se tente, o que seria desinteressante, fazer a análise da estrutura racional de tal texto), passou-se do que poderíamos chamar de alvo da punição a um domínio de objetos que pertence a um conhecimento, a uma técnica de transformação, a todo um conjunto racional e concertado de coerções. Que o exame psiquiátrico constitua um suporte de conhecimento igual a zero é verdade, mas não tem importância. O essencial do seu papel é legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração. O essencial é que ele permite situar a ação punitiva do poder judiciário num *corpus* geral de técnicas bem pensadas de transformação dos indivíduos (Foucault, 2002, p. 22-23).

Portanto, antes de responder a qualquer demanda científica, a Psiquiatria responde a uma demanda administrativa. Seu pretense saber é, de ponta a ponta, perpassado por certas necessidades institucionais e sua objetivação encontra circunscrição não na correspondência com a realidade psíquica ou biológica em si mesma, mas nos protocolos, nos regimentos, nas resoluções, nas normativas e em toda a armadura jurídica que regula o funcionamento cotidiano das instituições públicas. Tal crítica à Psiquiatria – e disso temos plena consciência – encontra maior adesão em abstrato do que em concreto; isto porque, muito embora se possa ter certa crítica ou suspeita quanto à exatidão do laudo psiquiátrico, frequentemente as urgências do cotidiano e as pequenas certezas de que há algo de errado com um estudante X ou Y nos leva a sucumbir, sem maiores resistências, à massificação de diagnósticos. Neste sentido, são importantes as considerações trazidas por Melo, Ripardo e Martins (2022, p. 7):

[...] a escola vem sendo continuamente invadida por dispositivos avaliativos: as avaliações externas. Essas, por sua vez, têm como objetivo, como o próprio ministério da saúde aponta, produzir um diagnóstico sobre o nível de aprendizado dos alunos na série em que estão matriculados.

Isso se soma ao entendimento de diversos outros autores quanto ao modo como a psiquiatria vem modelizando a gestão pública através da avaliação externa. Entretanto, a literatura a que tivemos acesso consiste, via de regra, em um conjunto de análise que tende a concluir pela ação diagnóstica como algo que ocorre depois da avaliação externa; a questão que trazemos, diferentemente, diz respeito a algo imanente à avaliação externa. Trata-se, portanto, de compreender que há um dispositivo outro, que funciona de maneira conectada e articulada à avaliação externa, que é justamente a produção das novas doenças do não aprender. Tomemos, como caso exemplar, a contemporaneidade do TDAH, tan-

to em relação à racionalização dos processos de avaliação da escola, quanto em relação à sua absoluta debilidade epistêmica no interior da própria Psiquiatria.

Sobre o segundo ponto, Rafalocivh (2002, p.14) afirma que o TDAH consiste em um transtorno composto por “[...] uma plethora de sintomas diferenciados, desde suas primeiras descrições”. Fernandes e Marcondes (2017) abordam como Leon Eisenberg, considerado pai científico do TDAH, teria, no decorrer da vida, afirmado a existência de várias imprecisões conceituais no diagnóstico, chegando a afirmar, nas proximidades de sua morte, que se tratava de uma doença fictícia. Singh (2007) também aponta críticas internas à concepção do próprio transtorno, afirmando tanto sua debilidade em termos de teoria etiológica, no sentido de demonstrar as bases biológicas da hiperatividade, como sua recorrência constante a conceitos psicodinâmicos vagos e imprecisos. Sobre a “[...] volatilidade de um transtorno que, em menos de um século de vida, mudou de classificação mais de 10 vezes” (Caliman, 2010, p. 49), também Caliman (2010) relembra a oscilação de ênfase entre a impulsividade, a desatenção e a hiperatividade como causa do transtorno. A partir dos anos 90, curiosamente, passa a imperar a ênfase em uma debilidade no autocontrole e, portanto, em um conjunto de temas recém-biologizados e outrora relacionados à patologia moral da vontade: “[...] a atual categoria diagnóstica do TDAH foi constituída no interior de dilemas morais, políticos, econômicos e tecnológicos que resgatavam, não sem importantes alterações, os antigos dilemas das patologias da vontade” (Caliman, 2010, p. 51).

Colado à crítica interna à debilidade epistêmica do transtorno, há, ainda, a crítica externa referente à sua funcionalidade social. Sobre esse ponto, pesa toda uma rigorosa análise de que se trata de um transtorno associados à prática de medicalização e à indústria farmacêutica através da venda massiva de Ritalina (Diller, 1988; Degrandpre, 2000). Pesa, ainda, toda uma crítica ao modo como se permitiu um maior controle da infância e a introdução de fatores patogênicos nos aspectos mais sutis do comportamento infantil (Bakker, 2001). Pesa, para nós, de modo ainda mais relevante, o modo como o TDAH é, também, compreendido como forma de viabilizar todo um poder institucional da escola sobre a criança e como foi redefinido de modo a contemplar temas profundamente relacionados às práticas escolares: o problema da atenção, do foco, da memória, da disciplina, da inibição etc. (Conrad, 1976; Dupanloup, 2004). E, como que coroando a linha de análise que traçamos até então, pesa ainda mais a análise de Caliman (2010) sobre a relação entre o referido transtorno e toda uma cultura do empreendedorismo, que constitui medula dorsal da racionalidade neoliberal.

Em sua temporalidade recente, o TDAH e a condição existencial que ele descreve foram constituídos no espaço fronteiro habitado pelas tecnologias de saber-poder que possibilitaram a emergência do indivíduo empreendedor, gestor de si e persistente em sua vontade, do eu neuroquímico e cerebral, do indivíduo visto como um

risco para si e para a sociedade e do eu no qual o desejo de risco é uma ameaça para as sociedades de segurança. Ele [o TDAH] não somente nasceu desse solo, mas participou e participa ativamente de sua constituição (Caliman, 2010, p. 59-60).

E, aqui, chamemos atenção para a frase: “[...] ele (o TDAH) não somente nasceu desse solo, mas participou ativamente de sua constituição”. Se tomarmos este solo como a racionalidade neoliberal e se compreendermos o TDAH, esse transtorno psiquiátrico feito quase que sob encomenda para a gestão de problemas escolares, como uma ferramenta que participa ativamente dessa racionalidade, podemos chegar mais perto do ponto nevrálgico do nosso problema e perguntar: como o TDAH participa disto? É claro que, se deixamos essa questão para o final, é porque acreditamos ter dado as coordenadas para bem encaminhá-la no decorrer do texto. Trata-se, portanto, do vínculo, por vezes obscuro e vexatório, do qual se constroem tanto atores do campo educacional quanto do campo psicológico e psiquiátrico, entre *Avaliação Externa* e *TDAH* – ou, de forma geral, entre *Avaliação Externa* e “Doenças do Não-Aprender”. Ora, mas de que forma há essa conexão tão intensa?

Os sistemas de aferição que a gestão pública, financiada por poderosas organizações internacionais, aplica à escola, vai exercendo paulatinamente a função de traçar um certo diagnóstico, através da escola, sobre o modo como as crianças vão respondendo a certas exigências. Uma escola, por exemplo, que constantemente apresenta resultados ruins, em um bairro no qual outras escolas apresentam bons resultados, não ficaria sob suspeita de que algo de errado acontece lá? E, se algo de errado acontece lá, se esta escola apresenta maus índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e se, portanto, essa escola, ao prejudicar o IDEB, prejudica o fornecimento de verbas do Estado para o Município (e, no limite, prejudica financeiramente o fornecimento de verbas ao próprio Estado perante a Federação), não se poderia, legitimamente, fazer algo no sentido de sanar esses índices que prejudicam o envio de verbas públicas ao Município e ao Estado? Cria-se, pois, um clima ativo de vigilância escolar, não somente na escola, mas entre as escolas. E será justamente essa vigilância, associada ao caráter plástico e cada vez mais pulverizado de todo um vocabulário psiquiátrico e um modo psiquiátrico de compreender os comportamentos infantis, que ativarão os motores desse grande dispositivo de produção de laudos psiquiátricos em massa.

É possível, todavia, que a produção de laudos psiquiátricos, como o TDAH, tenha, portanto, uma função bem específica. Não a de medicalizar as crianças ou dar-lhes uma atenção especial para mudar o seu desempenho, para otimizar sua capacidade ou para melhorar sua performance. Esses laudos, talvez, tenham a função de, aos poucos, excluir do IDEB crianças que tenham dificuldades de aprendizagem. Isso, todavia, só será possível quando a dificuldade de aprendizagem puder ser traduzida psiquiatricamente. E é exata-

mente o que ocorre no caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: a psiquiatrização das demandas escolares, hoje, tem menos a ver com o modo como problemas escolares são traduzidos como problemas clínicos, individuais, ou psiquiátricos – crítica que estamos acostumados a ouvir – e mais a ver com o modo como os problemas psiquiátricos estão se tornando plásticos, modeláveis e passíveis de englobarem a singularidade do que está em jogo nos processos educativos. Trata-se, pois, menos de uma interpretação clínica do que acontece na escola do que de uma reconstrução dos transtornos psiquiátricos a partir do que acontece na escola.

5 Conclusão

Diante da análise apresentada, é importante que estejamos atentos à proliferação dessas novas “doenças do não-aprender”, ao modo como elas estão intimamente vinculadas às práticas de avaliação externa que permitem um diagnóstico amplo da gestão pública sobre as crianças e, principalmente, ao modo como tudo isso compõe um sistema concorrencial no coração da gestão educacional – o que indica que, antes de vermos nessas práticas nobres intenções e esforços para melhorar a qualidade da educação, enxergamos a produção de certos saberes, dispositivos de poder e formas de subjetivação bastante perigosos. Vemos, nesse paralelo entre uma crescente racionalização do processo avaliativo na escola e uma crescente capilarização de diagnósticos de “doenças do não-aprender”, uma série de suspeitas – e, por isso, perguntamos: todas as crianças com laudos psiquiátricos participam das avaliações externas que pontuam no IDEB (ou há casos em que o laudo exclui da avaliação uma criança que poderá prejudicar a nota da escola)? Existem dispositivos que fazem com que algumas crianças, em condições específicas, participem, mas não pontuem – ou seja, participem figurativamente? Qual o grande interesse internacional em financiar essa massiva prática avaliativa da gestão pública? Por que a Psiquiatria tem se interessado progressivamente pelas questões educacionais a ponto de modificar suas próprias estruturas de saber para dar conta de questões sobre as quais outrora calava? E, por fim, *é possível converter o “não-aprender” em doença?* Se sim, como se faz isso e para que se faz isso?

Quem, com atenção, tiver acompanhado o percurso de nossa análise, compreenderá o caráter retórico dessas perguntas e compreenderá, ainda, o motivo de algumas delas não poderem ser respondidas – não, talvez, por incapacidade analítica, mas pela dificuldade em desconcertar poderosos dispositivos de poder, como a avaliação externa, de larga escala e censitária. Por isso, não será retórico – como tantas vezes o é – afirmar que este estudo é propedêutico e, por isso mesmo, dele se seguirão alguns outros. Para caminhar, todavia, é necessário destravar as articulações do corpo e os obstáculos do espaço, é necessário

abrir uma porta, é necessário quebrar algumas coisas e lançar algumas luzes. Alguns, certamente, poderão lamentar os objetos quebrados e sentirem suas retinas atingidas com uma luz que não estavam acostumados – por isso, podem se voltar ao concerto de objetos e virarem o rosto para preservarem a vista cansada. Esta não será a nossa atitude. E isto porque, embora tenhamos trazido a este estudo um compósito organizado de autores, temas, referências, caminhos e suspeitas, consideramos que ainda estamos só começando.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, vol. 24, n.54, p. 32-55, 2013.
- BAKKER, Nelleke. Harmless disease: children and neurasthenia in the Netherlands. In: GIJSWIT-J-HOFSTRA, Marijke; PORTER, Roy (Orgs.) **Cultures of neurasthenia from beard to the First World War**. Amsterdam: Rodopi, 2001, p. 309-327.
- BARRETTO, Elba; PINTO, Regina. Avaliação na educação básica: 1990-1998. **Cadernos de Pesquisa**, local, 114, p. 49-88, mês, 2001.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záika. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, local, v. 38, n. 2, p. 373-388, mês, 2012.
- BENEVIDES, Pablo. Verdade e Ideologia no pensamento de Michel Foucault. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, v. 3, n. 1, p. 88-101, 2013.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.
- CALIMAN, Luciana. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, p. 46-61, 2010.
- CALIMAN, Luciana. A constituição sócio-médica do “Fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 135-144, 2009.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94739/000916417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de março de 2024.
- CONRAD, Peter **Identifying hyperactive children: the medicalization of deviant behaviour**. Lexington: Lexington Books, 1976.
- DEGRANDPRE, Richard. **Ritalin Nation**. New York: Norton, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, Editora 34, 2010.
- DILLER, Lawrence. **Running on Ritalin A physician reflects on children, society, and performance in a pill**. Canadá: Bantam Books, 1998.
- DRAIBE, Sônia. O padrão brasileiro de proteção social: desafios à democratização. **Análise de Conjuntura**, Curitiba, vol. 8, n.2, 1986.

DUPANLOUP, Anne. **LHyperactivité infantile**: Analyse sociologique d'une controverse socio-médicale. 2004. Tese de Doutorado (Faculté des Sciences Economiques et Sociales). Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

EIDT, Nádia. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**: diagnóstico ou rotulação? 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, vol. 1, p. 85-116, 1991.

FERNANDES, Cleonice; MARCONDES, Jeisa. Tdah: Transtorno, causa, efeito e circunstância. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.48-52, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2006.

FREITAS, Luís Carlos. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GARCIA, Amanda. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas**: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Vicente, 2019. Disponível em: repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fac988af-36d8-440c-913c-0cfa5dfc8760/content. Acesso em 15 de março de 2024.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: LVM editora, 2017.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: LeBooks Editora, 2019.

HORTA NETO, João. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, v.1, p. 84-104, 2010.

- KEYNES, John. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LOCKE, John. **Dois tratados do governo civil**. Lisboa: Leya, 2019.
- MARQUES, J. B. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4a474b77-a8d2-4fa1-949c-9dff67a5c9dc>. Acesso em 22 de março de 2024.
- MELO, Maria; RIPARDO, Maria; MARTINS, Ana. Narrando normativas escolares: O diagnóstico (psiquiátrico) como um desdobramento da educação neoliberal. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 3-18, 2022.
- MENEGÃO, Rita. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1722832779213>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.
- MONTEIRO, Wanessa. **Dislexia e TDAH em projetos de lei—em foco, a medicalização de crianças e adolescentes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36052>. Acesso em 10 de março de 2024.
- PAULA, Maria. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 8, n. 04, p. 53-67, 2003.
- RÖPKE, Wilhelm. **Economía y libertad**. Buenos Aires: Foro de la Libre Empresa, 1960.
- ROSANVALLON, Pierre. **A Nova Questão Social. Repensar o Estado Providência**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, Aline. **Socialização da participação política e do poder na eleição de diretores escolares: aparência versus essência na gestão democrática da escola pública**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2018.
- SANTOS, Maria; FERREIRA, Heraldo; SIMÕES, Luiza. Formação de professor e profissionalismo: Reflexões acerca da avaliação externa. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, 2019.
- SANTOS, Daniella; TULESKI, Silvana. Medicalização no sistema de progressão continuada: inclusão ou omissão? **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, p. 154-161, 2020.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SINGH, Iina. Not just naughty: 50 years of stimulant drug advertising. **Medicating modern American Prescription drugs in history**. New York: New York University Press, p. 131-155, 2007.

SKINNER, Burrhus. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

SOUZA, Vilma; RICHTER, Leonice; SILVA, Lázara. Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** (Araraquara), Araraquara, v.15, n.5, p. 2916-2931, 2020.

THOENIG, Jean-Claude. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 54-71, 2000.

VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela. A avaliação externa das escolas como processo social. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (Portugal), n. 33, p. 69-88, 2011.

VICENTE, Magda; OLIVEIRA, Juliana. Políticas educacionais neoliberais e avaliação externa: experiências do SAERS em escolas públicas de Rio Grande. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 55, p. 1-24, 2023.

VON MISES, Ludwig. **Intervencionismo**: uma análise econômica. São Paulo: LVM Editora, 2018.

Recebido em janeiro/2024 | Aprovado em junho/2024

MINIBIOGRAFIA

Pablo Severiano Benevides

Doutor em Educação pela UFC com Intercâmbio Interinstitucional na UERJ. Pós-Doutor em Filosofia da Educação pelo Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Professor Adjunto I do Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Coordenador do diferenSa – grupo foucaultiano.

E-mail: pabloseverianobenevides@hotmail.com

