

## **ARMADILHAS E ESPELHOS<sup>1</sup>: PENSANDO POLÍTICAS DE CURRÍCULO NUM CONTEXTO DE DEMOCRACIA EM RISCO**

*Eduardo Prestes<sup>2</sup>*

*Maria Luiza Süssekind<sup>3</sup>*

Nos últimos anos temos presenciado a crescente preocupação dos órgãos governamentais responsáveis pelos sistemas educacionais, locais e nacional, e de uma parcela considerável do legislativo com a prática docente e com os saberes que compõe os currículos escolares. A mídia corporativa tem desempenhado papel de destaque na promoção de especialistas, institutos, fundações, tecnologias, gestores e defensores de reformismos internacionais, que – com verborragia pouco acadêmica diante da aparente intimidade com o campo – apresentam soluções quase mágicas para as alegadas “questões da educação”. Nesse contexto, as (in)competências dos professorxs ocupam a vitrine dos debates enquanto estudantxs ainda são tratados como desinteressados, audiência cativa, ou, quando muito, “uma banda numa propaganda de refrigerante”<sup>4</sup>. Não à toa, surgem movimentos como o “escola sem partido” que pregam o fim das supostas ideologias de gênero e da “doutrinação esquerdista” nos sistemas público e privado de ensino, passando a exigir uma “escola neutra” que apenas se ocupe de “passar a matéria” aos estudantxs. Seriam esses, movimentos de uma sociedade preocupada com os sistemas de ensino? Ou melhor, que preocupações essas tendências demonstram existir? Que ideia de escola está em disputa quando se tenta calar professorxs, excluí-los do debate curricular ou simplesmente criminalizá-los nas redes sociais e nos noticiários das grandes redes de tevês?

---

<sup>1</sup> Desenvolvemos um estudo mais específico sobre a metáfora dos espelhos em artigo que se encontra do prelo em vias de publicação.

<sup>2</sup> Colégio Pedro II/Doutorando UNIRIO

<sup>3</sup> UNIRIO/JCE-FAPERJ/PIBID-Capes

<sup>4</sup> Engenheiros do Hawaii; Terra de gigantes. In: A Revolta dos Dândis; 1987.

Embora com o golpe<sup>5</sup> os debates tenham sido quase extintos e estas políticas implantadas por meio de medidas provisórias, elas remontam à última década de disputas em que se implementou em nosso país uma política de avaliação em larga escala que pretende “medir” o nível de conhecimento de nossos studentxs por meio de testes padronizados e dessa forma “avaliar” os sistemas de ensino. Inspirados e alimentados pela ideia de que há um ranking global que nos alinha em direção a um futuro em que os mercados e sistemas educacionais e a ciência ditam as “bases” curriculares os resultados do PISA<sup>6</sup> são um *perfeito espelho dessa realidade*. Essas avaliações passaram a ocorrer bianualmente em todo o território nacional e basicamente em 4 etapas distintas da educação básica: na alfabetização, no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Os resultados das avaliações passaram a gerar uma espécie de ranking nacional e local entre escolas e elegendo melhores e piores sistemas municipais e estaduais de ensino. Cada rede podia enxergar seu desempenho por meio dos números gerados pelas avaliações que supostamente seriam a “verdade” sobre o sistema de ensino brasileiro.

### **“A ARMADILHA DA REALIDADE”**

Para ajudar a pensar nessa lógica que pretende transformar as testagens em larga escala em verdade, utilizamos a ideia de espelhos sociais de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2011). Para Santos, ao se criar um artefato que pretende carregar dentro de si a força de uma verdade baseada na leitura e interpretação de dados numéricos, cria-se espelhos que trabalham não com o reflexo da realidade, mas com uma distorção da realidade que acaba por gerar metas a serem alcançadas pelos sistemas em questão. Portanto, as avaliações em larga escala são espelhos que distorcem a realidade do que acontece nas escolas, trabalham numa lógica reducionista que desqualificam tanto os conhecimentos dos studentxs como o trabalho realizado pelos professorxs em seus cotidianos escolares. Mia Couto (2011)

---

<sup>5</sup> Golpe 2016. SOUZA, J. 2016.

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment, programa internacional de avaliação em larga escala coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

nos lembra que a realidade, conforme argumenta a tradição sociológica, é uma construção social e “é, frequentemente, demasiado real para ser verdadeira” (p. 99).

Decidimos utilizar a imagem criada por Boaventura e investigar o que ele chama de “padrões de utilização de espelhos” para entender porque nos deixamos seduzir pelos números como medida e entendimento sobre a sociedade. Quais são os espelhos através dos quais enxergamos a educação? São invisibilizados os reflexos das escolas *reais* com estudantxs e professorxs?

[S]abe-se hoje que os espelhos, sendo um objeto de uso corrente desde há muitos séculos, são usados de modo diferente pelos homens e pelas mulheres e que essa diferença é uma das marcas da dominação masculina. Enquanto os homens usam o espelho por razões utilitárias, fazem-no pouco frequentemente e não confundem a imagem do que veem com aquilo que são, as mulheres têm de si próprias uma imagem mais visual, mais dependente do espelho, e usam-no mais frequentemente, para construir uma identidade que lhes permita funcionar numa sociedade em que não ser narcisístico é considerado não feminino (Sontag, 1972: 34; Apud Santos, 2001/2011, p.47)

Em nossa cultura aprendemos desde muito cedo que o espelho reflete a realidade. Olhamos, portanto, para uma superfície reflexiva que nos mostra quem somos, acreditamos desde pequenos na realidade construída pelos espelhos. É com essa *verdade* que Boaventura busca uma reflexão de como as sociedades criam e para que utilizam seus espelhos.

[P]enso que as sociedades, tal como os indivíduos, usam espelhos e fazem-no de um modo mais feminino do que masculino. Ou seja, as sociedades são a imagem que têm de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico.(p.47)

Santos nos alerta para duas diferenças fundamentais quando pensa os espelhos sociais: a de que seriam “conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais” e que os espelhos sociais “têm vida própria e as contingências dessa vida podem alterar profundamente a sua funcionalidade enquanto espelho” (p.48).

O autor cita como exemplos de espelhos sociais a ciência e o direito e aponta

---

<sup>7</sup> COUTO, M. 2011 p. 99.

como principal preocupação a transformação de espelhos em estátuas. Isso ocorreria quando o espelho não mais refletisse a realidade, mas passasse a ditar uma suposta realidade que nunca existiu. *Seria, portanto, a educação, observada através dos resultados do Ideb, uma espécie de espelho social?*

Os resultados dos índices da qualidade da educação pública, divulgados nos jornais e nos meios de comunicação em geral colaboram para a criação de uma *realidade* que não é única, mas apresenta-se como tal, e interessa a uma pequena elite econômica? Qual seria o elo entre interesses econômicos de uma elite, sistema de avaliação em larga escala e criação de um ambiente propício para a expansão de um mercado privado dentro da gestão pública de educação?

No Decreto nº 34121 publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro em 12 de julho de 2011, com a justificativa de estimular toda a comunidade escolar no engajamento do processo de melhoria da qualidade do ensino, o prefeito obrigava todas as escolas municipais a divulgarem as notas do Ideb numa placa ao lado da porta de entrada de cada unidade escolar. Estaria a pendurar o espelho de cada unidade escolar em sua própria porta? Já não era mais necessário entrar na escola, conversar com os professorxs, observar as instalações? Bastava olhar a pequena placa com os números do resultado da escola e a meta a ser alcançada? E nas escolas com baixo Ideb, seria a placa uma estrela escarlate<sup>8</sup>?

Sobre a utilização dos espelhos sociais Boaventura (Santos, 2001/2011) afirma: “quanto maior é o uso de um dado espelho e quanto mais importante é esse uso, maior é a probabilidade que ele adquira vida própria,” ou seja, “é o espelho a pretender que a sociedade o reflita.” Entendemos que quando uma sociedade enxerga suas escolas e seus studentxs e professorxs através do reflexo desses espelhos, o sistema de educação passa a funcionar apenas para gerar números positivos, direcionando todas as atividades da escola com o objetivo de transformá-las em processos de preparação/treinamento para as testagens externas em massa. Assim,

---

<sup>8</sup> Hawthorne, N. *The Scarlet Letter*, 1850. A Letra Escarlate. Romance sobre como a letra A de adúltera era costurada às roupas pela justiça de exemplaridade da colônia protestante.

vemos nas escolas das redes em que pesquisamos, que estamos crescentemente a trabalhar na tentativa de perseguir a imagem do espelho, invertendo o processo de *reflexão*, de refletir e refletir-se. Quando isso ocorre, temos todo um sistema de educação sendo utilizado para outro fim que não é mais educar mas produzir números positivos para um determinado grupo político-empresarial que encontra-se no poder.

Como resultado dessa política, podemos perceber o crescimento das análises do sistema educacional brasileiro baseada meramente em números que invisibilizam os sujeitos *praticantes/pensantes* (OLIVEIRA, 2012) e transformam o problema da educação no Brasil em um problema supostamente de gestão escolar. Essas identidades criadas como espelhos são, argumentamos com Couto (2011), armadilhas para a democracia, obnubilando o entender que *somos os outros*. E, tentados pelos maniqueísmos, caímos na armadilha mais perigosa: “aquela que possui a aparência de uma ferramenta de emancipação” (p. 100).

### **“A ARMADILHA DA IDENTIDADE”<sup>9</sup>**

Se “[c]onhecer é quantificar” (Santos, 2001/2011, p. 63), a busca por números positivos, sinônimo de sucesso neste modelo, parece estar se tornando uma obsessão na área da educação. Gestores das esferas municipais, estaduais e federal, juntamente com outros parceiros da sociedade civil parecem agarrados a esta *forma de representação da realidade* como sendo *a única forma de verdade*. Querem medir o desempenho escolar (leia-se os resultados individuais e conteudinais dos estudantxs) por meio de testes locais, nacionais e internacionais padronizados que, ao final, após serem corrigidos e quantificados, supostamente gerariam números que possibilitariam aos especialistas fazerem análises e recomendações futuroológicas sobre o que se deve aprender para preparar-se para o mercado de trabalho, que habilidades serão necessárias para o desenvolvimento econômico, etc. Portanto, não parece difícil *crer* que o conhecimento quantificado da sociedade e apresentado por meio de gráficos e tabelas diagnóstica, irrefutavelmente, a condição de qualidade da educação no Brasil, enquanto poucas vezes sussurram em outras direções.

A credibilidade devotada ao currículo como um documento unificador e às testagens padronizadas como instrumento verificador e diagnóstico da aquisição de conhecimentos curriculares considerados essenciais para viver na sociedade sugerem um entendimento escriturístico do *texto* subestimando toda e qualquer interação social, e portanto consequente negociação de sentidos que envolve seu uso, de acordo com os conceitos do historiador francês Michel de Certeau (1994) ou seu tratamento como hipertexto por Pierre Levy (1996, p. 42). Para Mia Couto, um dos maiores desafios da alfabetização e da democracia ao Sul “seria ensinar a escrita a conversar com a oralidade”, ao invés de subjugar-la como o autor descreve de modo lúgubre em relação as comunidades originais de seu país.

Quando se pretende que um documento curricular, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) oriente massas de professorxs sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aula e, assim, servir para avaliar e *classificar* milhões de studentxs – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem –, não basta ser contra. É preciso chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido pois ele é, inseparavelmente, político. E, entendemos, fere a LDB em diversos artigos, notadamente os Art 3º e 15, que garantem liberdade aos professorxs, autonomia pedagógica às escolas e compromisso com a formação na, com e para a diversidade (LDB 9394/96). Este trabalho discute conceitualmente as políticas de unificação curricular e testagens em larga escala a partir da ideia de espelhos sociais de Boaventura Sousa Santos (2001/2011). Argumentamos que a primazia e credibilidade da ciência estatística alimentam um modelo preguiçoso e simplificador de entendimento do mundo que reflete apenas parte da *realidade* e “desperdiça a experiência” (Santos, 2001) do trabalho criativo dos professorxs e studentxs aliando-se aos interesses mercadológicos para produzir as reformas educacionais em curso construindo “hegemonia” de modo que o subalternizado sinta-se culpado pela sua abissalidade (Santos, 2013).

Desde 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

---

<sup>9</sup> COUTO, M. 2011 p. 100.

Teixeira (INEP) divulga o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como sendo a expressão “em valores os resultados mais importantes da educação”<sup>10</sup>. Segundo a página oficial do INEP, o Ideb “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”<sup>11</sup>. Criticado por tornar-se um “rótulo da escola”<sup>12</sup>, um reflexo de sua (*má*) qualidade, o Ideb é obtido através de cálculo que considera o resultado das testagens de larga escala realizadas nas escolas públicas e os índices de aprovação (*reprovação*) obtidos pelos estudantxs.

O resultado do Ideb tem como principal objetivo *aferrir a qualidade da educação* ofertada à população brasileira (Belo; Amaral, 2013). Diante desse cenário nos perguntamos sem garantia de respostas neste trabalho: o que é qualidade em educação? Seria possível aferir a qualidade da educação por meio da análise os resultados dos testes padronizados? Quais conhecimentos são validados (e *Invalidados*) nos testes aplicados? Quem, porque e como se decide a relação conhecimento-qualidade? Como as testagens padronizadas conquistaram tanta credibilidade? O que dizem (*e escondem*) os números sobre os cotidianos escolares? O que dizem (*e escondem*) os números sobre o que os estudantxs aprendem? O que os números, a ciência, o neoliberalismo e as relações de poder têm a ver com tudo isso?

As avaliações em larga escala no Brasil, que preferimos chamar de testes, passaram a ser realizadas no final da década de 1980 atendendo a demandas de outras instituições e seguindo tendências de outros lugares como podemos perceber em Bonamino e Franco (1999):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do IV Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema

<sup>10</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o+ideb+nao+deve+ser+um+rotulo+na+escola+diz+presidenta+do+inep/n1597186437567.html>

mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público do 1º Grau – SAEP.(...) No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação Básica. (p.110)

Observamos que a implementação das testagens em larga escala no Brasil vem acontecendo há pelo menos 25 anos. Em meados da década de 2000, com forte pressão do *Todos Pela Educação*, uma “organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional” segundo Silva (2010, p. 429), o *sistema de avaliação* baseado em testes padronizados é ampliado. Por meio do Decreto-Lei n. 6.094, de Abril de 2007 também chamado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* o Governo Federal resolve que

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados do rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do senso escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (Brasil, 2007)

Com isso, a Prova Brasil que já vinha sendo aplicada bianualmente desde 2005 (Silva, 2010), passa a ser um instrumento fundamental para o cálculo do Ideb e conseqüentemente, seu resultado passa a ser um dos objetos centrais na definição da qualidade da educação oferecidas pelas escolas públicas no Brasil. Apesar de seu compromisso nacional e público, no esteio de reformas internacionais de inspiração mercadológica, as ideias de qualidade, aferição, objetividade e educação foram se aliando, enquanto alijavam *outras ideias*.

Nos Estados Unidos, desde a década de 1990 é possível averiguar a aproximação entre grupos empresariais e educação pública, segundo Freitas (2012) seria uma

coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (p. 380)

No Brasil, reforçando o argumento da aliança entre empresários capitalistas conservadores neoliberais e as reformas educacionais (Price, 2014) é preciso destacar



que os 16 membros do conselho de governança da já citada organização *Todos Pela Educação* possuem relação direta com instituições financeiras ou de mídia.

É possível que essa trajetória faça parte de um processo de neoliberalização<sup>13</sup> identificado em meados dos anos 1970 nos Estados Unidos e na Inglaterra (Harvey, 2013) e teve como um de seus objetivos principais, “aprofundar o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia” (p. 41). Segundo Harvey, um dos primeiros sinais das práticas neoliberais ocorreu durante a crise fiscal de Nova York na década de 1980. Naquele momento, o governo americano com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI)

Estabeleceu o princípio de que, no caso de um conflito entre a integridade das instituições financeiras e os rendimentos dos detentores de títulos, de um lado, e o bem-estar dos cidadãos, de outro, os primeiros devem prevalecer. Acentuou que o papel do governo é criar um clima de negócios favorável e não cuidar das necessidades e do bem-estar da população em geral (p.58).

O aparato empresarial avança para a área da educação pública (e privada, com os sistemas e franquias devorando as pequenas escolas de bairro e seus currículos) e segue a “base da proposta política neoliberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (Freitas, 2012, p. 383) exatamente como advogam os radicais do *Tea Party* (Price, 2014; Sússekind, 2014). Com base nesta política, houve um desmonte do sistema educacional público americano com demissões em massa, perda de credibilidade das escolas e privatização de setores do sistema como resultados da unificação curricular, das testagens em larga escala e da responsabilização de professorxs e diretores (Idem). Sabemos perfeitamente dos resultados desse tipo de política educacional, e entendemos que a

fantasia de melhorias alimentada pelos testes padronizados coloca os professores numa situação de autodestruição, insustentável. Uma situação impossível, pois o professor precisaria trabalhar em sala de aula de modo a

<sup>13</sup> Entendemos o neoliberalismo como um conjunto de práticas político-econômicas que privilegia os direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio conferindo ao Estado o papel de garantir uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Neste pensamento o estado é entendido como mínimo, em oposição ao estado “inchado” garantidor do *bem estar social*.

compensar as desigualdades em vários domínios: dificuldades econômicas e sociais e, em certos casos, familiares.” (Pinar, 2014, p.94)

Portanto se por um lado transforma estudantxs em objetos quantificáveis e reforça a ideia de que os “fatos sociais são coisas, devendo ser analisados enquanto tais” (Durkheim Apud Santos, 2001/2011, p. 83), do outro temos professorxs pressionados pelos *maus resultados* de seus estudantxs e apontados pelos meios de comunicação como os grandes *culpados* pelo mal desempenho dos estudantxs. Para Pinar (2008) os professorxs são, assim, demonizados.

Medir e quantificar parece ser sinônimo de transparência na avaliação de sistemas administrativos e também parece ser essa lógica que tem se aproximado das redes de educação. Se a *lógica empresarial* se torna um modelo de sucesso precisamos pensar em como essa *verdade* se estabelece com tanta força em nossa sociedade. Por que o “grande silêncio das coisas muda-se no seu contrário através da mídia” (Certeau, 2012, p.259) vemos a construção da *realidade* não mais baseada em “ideias ofensivas ou defensivas” mas camufladas em “fatos, em dados ou acontecimentos”, que em certo sentido, “apresentam-se como os mensageiros de um real” (p.260). Em Boaventura de Sousa Santos, é preciso observar que

a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria (Santos, 2001/2011, p. 63).

Logo, a Prova Brasil consiste em um conjunto de questões de Matemática e de Língua Portuguesa, submetidas a um entendimento de objetividade, tanto no que tange ao resultado relativo ao aprendizado do estudantx quanto à sua classificação. Se por um lado a matemática se estabelece hegemônica junto à ciência moderna ditando sua lógica, e relegando as ciências que lidam com o humano à inferioridade, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, a língua escrita, sacralizada como texto unívoco, se sobrepõe a oralidade como nos alerta Certeau (2012) em

O “progresso” é do tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente,

“escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição.(p.204)

Segundo este entendimento do *texto* os resultados das testagens falam mais sobre si mesmos do que sobre o que os estudantxs *realmente* sabem.

Nesta direção, argumentamos, ainda, que o lugar preponderante ocupado pela matemática na ciência moderna, segundo Boaventura, terá, ainda, uma segunda consequência<sup>14</sup>: “o método científico assenta na redução da complexidade” (Santos, 2001/2011, p. 63). Pensar a educação a partir de números é acreditar que é possível compreender *a realidade* de um sistema educacional com um único olhar, que existe *uma única realidade*. Olhar este que INvisibiliza a complexidade dos cotidianos das salas de aula e as localidades das redes educacionais espalhadas pelo Brasil para poder enxergá-las em grandes números. São 203.000 escolas: tomar a parte pelo todo não explica muito...

Este método de avaliação está completamente imerso em uma única forma de *criação da realidade*. Espelhos. Neles, o “Povo” encontra-se isolado pela valorização da escrita em detrimento da oralidade e pelo distanciamento da *elite rica* que tem sua voz representada pelas “instituição dos aparelhos escriturísticos da disciplina”, como a imprensa (Certeau, 2012).

Tem-se mostrado demasiada a credibilidade na capacidade de o conhecimento científico resolver os problemas da sociedade e dos números de refletirem sua *realidade*, como argumentam, por exemplo João Paraskeva (2011), Nilda Alves (2001), Murilo Vilaça (2015) e Boaventura Santos (1987; 2001/2011; 2004; 2010; 2013; Süsskind, 2014). Esta credibilidade está relacionada à crença que temos na relação entre medição, controle e, portanto, qualidade.

**A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade** e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. **A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico.** É um juízo de valor. (Santos, 1987, p. 52. Grifo nosso.)

<sup>14</sup> A primeira abre o texto: “conhecer significa quantificar”.

Então, se “não pode haver dúvida de que o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quando nosso conhecimento dele” (Hobsbawm, 1994, p. 510), também é preciso admitir que o poder da ciência foi alicerçado numa relação amistosa com o capital e na construção da ideia de superioridade de seus saberes (Hobsbawm, 1994, p. 510) em detrimento de outros, na abissalidade e epistemicídios (Santos, 1987; 2004), e na valorização dos especialistas e seus sistemas simbólicos (Bourdieu, 2003).

Por isso, podemos dizer (Süssekind, 2014) que o “desenvolvimento científico, sobretudo nas últimas décadas, tem reforçado e ampliado a secular credibilidade depositada nas ciências bem como o poder delas sobre as pessoas” (Vilaça, 2015, p. 247). Considerando o importante vínculo entre os produtos científicos e a reprodução social e cultural, Bourdieu (2004) chega a afirmar que, da “nebulosa neoliberal, no lugar de Deus” residem a ciência, os matemáticos e seu “verniz de vocabulário técnico. Essa cadeia muito poderosa exerce um efeito de autoridade.” (1998, p. 73, 74). Em educação, observamos, ela é imensamente lucrativa. Consequentemente, é compreensível quando

especialistas são convidados a opinar sobre praticamente tudo, revelando a confiança humana nos potenciais científicos (por exemplo, de explicação, predição e solução). Inobstante, além de seus limites epistemológicos, que já são um convite à criticidade e precaução, há importantes dilemas normativos atinentes à prática científica” (Vilaça, 2015, p. 247).

Ou seja, embora haja limites de ordem epistemológica para que a ciência solucione *todos* problemas da sociedade, a autoridade (Hobsbawm, 1994, p. 511) creditada aos *especialistas* é indelével. No campo da educação, cercados de números e metas que *refletem a crise* dos sistemas públicos de ensino em todo globo, assediados por empresários de *materiais didáticos, testagens padronizadas em larga escala e qualificações*, cobrados pela mídia, reféns de seus espelhos estatísticos da sociedade, especialistas *explicam, predizem e vendem soluções*, que sabemos serem inviáveis, irreais e impossíveis.

## **“COMPETE-NOS DESARMADILHAR O MUNDO PARA QUE ELE SEJA MAIS NOSSO E MAIS SOLIDÁRIO”<sup>15</sup>**

Se nosso desafio é ser outros, caminhar com as escritas para Sul, pensar práticas horizontais em busca de currículos mais democráticos também é lutar politicamente contra o desmonte da educação pública pelo estado golpista e mercantil. “Concebido como conversa complicada, o currículo é um esforço permanente de comunicação com os outros” para Pinar (2012, p. 47). Por isso, as conversas sobre currículos e sobre os testes que supostamente medem sua eficácia e funcionalidade precisam considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (Moreira, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem) serão inevitavelmente REescritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social, além disso, admitir que *professores são profissionais-intelectuais* (Moreira, 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos.

Dada a *IMpossibilidade* humana de reproduzir textos (Levy, 1996) ou manuais, a escolha política de trabalhar com documentos curriculares e testes homogeneizadores produz demonização (Pinar, 2008; 2012; Sússekind, 2014) e desumanização do trabalho dos professorxs – como analisam Silvia Edling e Anelli Frelin em relação ao processo de unificação curricular na Suécia e seus péssimos resultados no que tange à formação de professorxs (2014). Compreendendo o humano como diverso, inventor daquilo que não leu (Bayard, 2007; Couto, 2011), defendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagens é diretamente responsável pela produção dos resultados ruins (Sússekind, 2014). Mas, é também importante lembrarmos aqui que, apesar de sua condição de desobediência e invenção permanentes (Oliveira, 2003; Certeau, 1994), no cotidiano escolar este esforço unificador, homogeneizador, é um movimento que potencializa a hierarquização da diferença, o apagamento dos conhecimentos *outros*, a invisibilização da diversidade e o silenciamento das experiências locais. Coloniza as práticas.

---

<sup>15</sup> COUTO, M. 2011 p. 95.

Currículos e testes padronizados tratam o trabalho docente sob a expectativa de reprodução, de DESumanização onde “os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis” (Marx, 1977, p. 80).

Então, o que une os movimentos que exigem uma “escola sem partido” com as ações institucionais que pretendem “tecnicizar” o trabalho dos professorxs? Para ambos os movimentos, os professorxs estão no centro do problema. Se por um lado as construções das avaliações em larga escala e conseqüentemente a implementação de um currículo único pretendem limitar o que deve e o que não deve ser estudado nas escolas, por outro, fiscalizar materiais, abordagens e falas de professores como se estas pudessem ser criminalizadas de alguma forma pelo poder judiciário une esses dois grupos com um único objetivo, o de desqualificar o trabalho dos professorxs nas escolas brasileiras.

Se por um lado, vimos surgir forças imbuídas em modificar as dinâmicas democráticas em geral e escolares em particular desconsiderando a contribuição dos próprios sujeitos das escolas (principalmente estudantxs e professorxs), por outro, observamos movimentos de resistência surgirem em diversas partes do nosso país. O movimento das ocupações escolares que surgiu no Brasil pela primeira vez nas escolas do ensino médio em São Paulo no ano de 2015 é um exemplo. Esse mesmo movimento se alastrou pelo país no ano de 2016 principalmente nas escolas do estado do Paraná e pelas instituições federais de ensino como nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e pelos diversos campi do Colégio Pedro II. Que vozes são essas que resolvem falar, gritar e se colocar como protagonistas dos espaços escolares? Que escola é essa que se disputa entre grupos tão distintos? Que currículos foram *pensados/praticados* (Oliveira, 2012) nas ocupações?

Foi pensando numa conjuntura política de risco à democracia e intervenção nos currículos que no início de 2016, juntamente com alguns estudantxs interessados em discutir os cotidianos escolares e os movimentos sociais passamos a realizar encontros periódicos em nossa escola. Esses encontros tiveram como eixo principal a leitura de letras de canções e de textos em geral e também a exibição de vídeos. Essa dinâmica

nos deu a oportunidade de trocar experiências sobre os espaços escolares como também acabou por gerar a necessidade de produção ou criação de outros materiais textuais produzidos por todos os participantes. Esse movimento com os estudantes, esse tecer e destecer periódico nos fez perceber uma outra escola, descortinou uma produção cotidiana bem diferente das que ocorrem nas aulas regulares, controladas pelos tempos de 45 minutos e por sinais sonoros que nos trocam de turma a cada batida. Não queremos aqui afirmar a inexistência dessa produção antes dos encontros, é provável que ela já existisse, mas os encontros tornaram visíveis essa rede de produção silenciosa que também produz currículo e conhecimento nos espaços escolares.

Escrevemos esse trabalho na tentativa de trazer os usos (CERTEAU, 2012) feitos pelos estudantes das diversas redes tecidas tanto nos encontros como também fora dele a partir de indícios (GINZBURG, 2012) de permanências e invenções curriculares nas negociações e conversas complicadas que fazem estudantes, professorxs, sociedade os documentos escritos. Essas invenções se apresentam em forma de dois textos que utilizaremos como exemplos mantendo o anonimato dos autores, mas nos solidarizando com o vociferar de suas principais preocupações.

### **Geração amei<sup>16</sup>**

(...) Geração virtual que já não sabe o que quer

Além de ser rica e ganhar uns likes

Na foto, na balada, tênis Nike no pé.

Único entrosamento é do dedo clicando um amei.

Amou mas não sabe quem é

Nunca encostou!

Não existe nada sólido que resista esse ar - sem valor -

Geração amei mas não amou

---

<sup>16</sup> Autor X, 2016.

Transforma a luta de quem vai  
em atraso, descaso!  
"Se conforma, já não tem amanhecer,  
que se foda a porra toda!  
Só queremos vencer..."

Geração amei mas não amou.

Nunca vai saber,  
que a vida é possível se tu enxergar a saída além de você  
se colocar no lugar do outro e aprender.  
encontrar o que nessa vida realmente vai valer.

- mais flores no caos –

Afirmamos ser esse um trabalho que valoriza as experiências nos/dos/com os cotidianos escolares que pretende dar visibilidade a movimentos de conversas e práticas curriculares. Seria impossível seguir essa produção nos/dos/com os cotidianos sem pensar nos mergulhos propostos por Nilda Alves (2001). A autora nos ensina que

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaçotempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o aprendido ensinado me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (ALVES, 2001,p.21).

Portanto, andar e conhecer os prédios, observar a ocupação dos espaços pelos estudantxs, observar a dinâmica de encontros nos recreios, perceber que alguns espaços são ocupados pelos estudantxs mais velhos e outros pelos novatos do Ensino Fundamental se constituiu uma prática diária. Nossos encontros geralmente aconteciam na sala de música, local disponível e com uma estrutura que nos permitia arrumar as cadeiras em círculo e com recursos para se escutar áudios e assistir vídeos.

Assim, nosso grupo se constituiu não só pelo interesse em discutir o mundo, o



golpe, sexo, currículo, e as questões escolares com os estudantxs mas também pelo interesse dos próprios estudantxs que sugeriam temas, canções, filmes e textos a cada encontro. Também eram os estudantxs que divulgavam em suas redes os encontros fazendo com que a cada semana a formação do grupo tivesse novos participantes. Alguns frequentadores mantinham uma certa regularidade na frequência e outros eram participantes esporádicos. Desta forma, essa rede vai se constituir na dinâmica ensinada por Manhães (2008):

A tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. O observador é participante e criador de conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede (MANHÃES, 2008, p.81).

Essa tessitura dos conhecimentos em rede não se dá de forma linear, não é facilmente catalogável e a dinâmica da nossa organização permitia que eventualmente tivéssemos convidados externos. Esses convidados ampliavam as fronteiras do que já havíamos discutido e traziam novos olhares e percepções para temas que não tínhamos tanto conhecimento. Num desses eventos, duas advogadas se propuseram a falar sobre Direito e Feminismo, era uma demanda muito requisitada pelos estudantxs desde o início dos encontros. Nessa ocasião, o encontro precisou ser organizado em um auditório devido a divulgação ocorrida “boca a boca”, ou seja, no acionamento das redes escolares silenciosas mas eficazes. O resultado foi o auditório lotado e um debate que teve de ser encerrado a contragosto dos estudantxs, após 3 horas de perguntas, indagações e conversas. Nas semanas seguintes, o tema retornou diversas vezes em nossas reuniões, inclusive nessa pequena poesia composta e lida por uma das estudantxs participantes:

**Para todos os corpos femininos. –**

Bastou teu acordar pra já se machucar.

Já acordou insatisfeita com o corpo,

já quis mudar, gritar, cortar ou pôr

já quis se teletransportar

“O meu corpo é horrível” começou a listar  
“Não gosto da minha barriga,  
não gosto da minha bunda,  
Sou magra demais, gorda demais,  
odeio meus seios, veja, eles são: pequenos demais, grandes demais  
separados demais, caídos demais  
Nada é bom, tá tudo errado.  
Milhões de imperfeições.  
Vou esconder, tapar mais a barriga,  
vou emagrecer, malhar a perna”  
“aquele short ficou largo”,  
“não encontro uma roupa que dê”,  
“essa loja é lotada de angústia e um corpo que nunca vou ter.”

- Acabem-se os padrões! -

Entretanto, um pouco disso quero ser,  
ainda dá pra me machucar mais um pouco, me cortar mais, me abdicar mais,  
desmaiar de fome, de tanto correr,  
ver uma dieta nova, malhar até a perna crescer  
ainda dá tempo de odiar mais e me alimentar menos.  
de servir o rapaz ou a moça que vê o que não vejo.

Enxergo um corpo-filme-de-terror

Que dor!

CHEGA!

Já não aguento mais!

Correntes de peso eu não quero, vou é me querer mais.  
que me invada a lucidez de que um padrão é absurdo,  
um mundo de bilhões, corpo nenhum tem que ser o da vez!

Meu corpo é único!

como minha voz, minha mente,  
meu jeito, minha vida.

Custa? custa.

Custa muito acreditar que meu corpo também é ferida.

Ferida essa que vou curar.

Repita mulher, vamos nos amar  
vamos nos encorajar e parar de nos humilhar

Repita mulher, vamos adiante! Tocar em nossos corpos e neles pertencer

GRITE:

É ele meu abrigo, é nele a possibilidade de enfim SER.

Ser o que sou sem me medir em que. Estar onde estou, livre de martírio à minha carne,  
já tão ferida por aí.

Ser e agora sou, o meu amor, minha força, o meu poder.

A potência desse texto nos faz perceber o quanto de riqueza, de beleza e de sofrimento circulam pelas redes trançadas/conversadas pelos studentxs em suas vivências escolares. Essa produção gera outras, acompanhadas de atitudes solidárias, de abraços coletivos e de pensares difusos incontroláveis. Caminhamos para o final

deste trabalho, certos de que a produção autoral nos/dos/com os cotidianos escolares jamais deixou de existir e circula nas redes pensadas/praticadas pelos estudantxs. Resta-nos, como educadorxs, a opção política entre mergulhar nesses cotidianos com “todos os nosso sentidos” ou permanecermos inebriados pelos espelhos sociais e suas supostas realidades numéricas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A: 2001.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** RJ: Objetiva, 2007.

BELO, F. F.; AMARAL, N. C. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Rev. Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n.2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. São Paulo: Ed Perspectiva, 2003.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papius, 2012.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?**: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

EDLING, S. FRELIN, A. **Editorial**. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 13, p. 148-155, 2014. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.3.148>

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol. 1., 1ª edição 1980. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977 (?) (s/d).

MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., & MOREIRA, A. F. B. (org). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petropolis-RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARASKEVA, J. **Conflicts in Curriculum Theory**: Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PINAR, W. F. *What is Curriculum Theory*. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e

PRICE, T. A. Comum para quem? **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014.

Rio de Janeiro. Decreto nº 34121, de 12 de julho de 2011. Diário oficial eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Ano XXV; nº 83. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse ativista dos Direitos Humanos**. Coimbra: Almedina, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001/2011.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SILVA, I. F. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: entenda como e porque você foi enganado. Rio de Janeiro: Le Ya, 2016.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014.

\_\_\_\_\_. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

**Revista Communitas V1, N2, (Jul-Dez) 2017: Relações de poder e formas de resistências na educação e na literatura**

---

SÜSSEKIND, M. L.; PINAR, W. F. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2014.

VILAÇA, M. M. Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para in-formar uma reflexão sobre o tema. **RBE/Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 60, p. 245-270, jan-mar 2015.

**ARMADILHAS E ESPELHOS: PENSANDO POLÍTICAS DE CURRÍCULO NUM CONTEXTO DE DEMOCRACIA EM RISCO**

Resumo: O golpe de 2016 silenciou debates e vem colocando em vigor políticas de currículo que apagam a democraticidade dos sistemas de educação pública construídos sob a égide da LBD nos últimos 30 anos. Este trabalho discute conceitualmente as políticas de unificação curricular e testagens em larga escala a partir da ideia de espelhos sociais de Boaventura Sousa Santos (2001/2011). Argumentamos que a primazia e credibilidade da ciência estatística alimentam um modelo preguiçoso e simplificador de entendimento do mundo que reflete apenas parte da realidade e "desperdiça a experiência" (Santos, 2001) do trabalho criativo dos professores e estudantes aliando-se aos interesses mercadológicos para produzir as reformas educacionais em curso. A partir das pistas de democracia e solidariedade trazemos um relato sobre criação de currículos no cotidiano escolar de uma ocupação como prática de desarmadilhar o mundo em busca de mais solidariedade e na luta pela democracia.

Palavras-chave: currículo, trabalho docente, estudos com o cotidiano

**TRAPS AND MIRRORS: THINKING CURRICULUM POLICIES IN A CONTEXT OF DEMOCRACY AT RISK**

Abstract: The 2016 coup has silenced debates and has put into effect curriculum policies that erase the democraticity of public education systems built under the aegis of the LBD over the past 30 years. This paper discusses conceptually the policies of curricular unification and large-scale testing based on the idea of social mirrors by Boaventura Sousa Santos (2001/2011). We argue that the primacy and credibility of statistical science feed into a lazy and simplifying model of understanding of the world that reflects only part of reality and "wastes experience" (Santos, 2001) on the creative work of teachers and students, allying themselves with market interests for educational reforms in progress. From the clues of democracy and solidarity, we bring an account of the creation of curricula in the daily life of an occupation as a practice of disarming the world in search of more solidarity and in the struggle for democracy.

**Key words:** curriculum, teaching work, everyday studies

**ARMADILLAS Y ESPEJOS: PENSANDO POLÍTICAS DE CURRÍCULO EN UN CONTEXTO DE DEMOCRACIA EN RIESGO**

Resumen: El golpe de 2016 ha silenciado los debates y ha puesto en práctica políticas curriculares que borran la democracia de los sistemas de educación pública construidos bajo los auspicios de la LBD en los últimos 30 años. Este artículo discute conceptualmente las políticas de unificación curricular y pruebas a gran escala basadas en la idea de los espejos sociales de Boaventura Sousa Santos (2001/2011). Argumentamos que la primacía y la credibilidad de la ciencia estadística alimentan un modelo de comprensión del mundo perezoso y simplificador que refleja solo una parte de la realidad y "desperdiça experiencia" (Santos, 2001) en el trabajo creativo de docentes y estudiantes, aliándose con intereses del mercado para las reformas educativas en progreso. A partir de las claves de la democracia y la solidaridad, presentamos un recuento de la creación de planes de estudios en la vida cotidiana de una ocupación como una práctica de desarmar al mundo en busca de más solidaridad y en la lucha por la democracia.

**Palabras clave:** currículo, trabajo docente, estudios cotidianos

---

*Submetido e Aprovado em Setembro de 2017*