

DOI: 10.24024/23585188v18n2a2025p16030

Diagnósticos e políticas de currículo
*Diagnostics and curriculum policies*Marinazia Cordeiro PINTO¹

Resumo: Esse texto tem o propósito de trazer uma reflexão sobre as motivações e os efeitos de uma *hiperdiagnóstica* da educação. Para tanto, trazemos as noções de *tradução* e *acontecimento* do filósofo Jacques Derrida. São noções importantes no sentido de entendermos que uma realidade não é passível de ser plenamente representada pela linguagem, seja a linguagem das palavras ou a linguagem dos números, a partir de avaliações externas que geram “diagnósticos” sobre os alunos e as unidades escolares. Como última parte de nosso artigo trazemos as implicações para as políticas de currículo de um entendimento de educação como acontecimento.

Palavras-chave: Avaliações; Diagnósticos; Políticas de currículo.

DIAGNOSTICS AND CURRICULUM POLICIES

Abstract: This text aims to reflect on the motivations and effects of an overdiagnosis of education. To this end, we bring the philosopher Jacques Derrida's notions of translation and event. These are important notions in order to understand that a reality is not capable of being fully represented by language, be it the language of words or the language of numbers, based on external evaluation that generate “diagnoses” about students and school units. In the last part of our article we bring the implications for curriculum policies of an understanding of education as an event.

Keywords: Evaluation; Diagnostics; Curriculum policies.

DIAGNÓSTICOS Y POLÍTICAS CURRICULARES

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre las motivaciones y efectos de un sobrediagnóstico de la educación. Para ello, traemos las nociones de traducción y acontecimiento del filósofo Jacques Derrida. Se trata de nociones importantes para comprender que una realidad no es capaz de ser representada plenamente por el lenguaje, ya sea el de las palabras o el de los números, a partir de evaluaciones externas que generen “diagnósticos” sobre los estudiantes y las unidades escolares. En la última parte de nuestro artículo presentamos las implicaciones que tiene para las políticas curriculares una comprensión de la educación como un evento.

Palabras clave: Evaluaciones; Diagnóstico; Políticas curriculares.

INTRODUÇÃO

Queremos, a partir das noções de *tradução* e *acontecimento* da filosofia desconstrucionista de Jacques Derrida, (re)pensar as relações que se estabelecem entre os diagnósticos construídos por meio de dados estatísticos discricionais, extraídos de avaliações

¹ Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), Brasil, com fomento da FAPERJ e da CAPES. marinazia@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6880-6658>. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

externas às escolas, e os documentos da educação que se afirmam como necessários a partir desses dados. Mesmo que este seja um texto balizado por uma perspectiva pós-estrutural, objetivamos fugir de um simples (e nada fácil) descarte de dados. Isso porque da mesma forma que não cabe uma postura empírica determinista, entendemos que talvez seja necessário pensar, de forma mais detida, sobre a (des)importância desses dados na construção dos documentos oficiais da educação.

A noção derridiana *tradução* (Derrida, 2000; 2006) diz respeito a uma tarefa relevante e im-possível que abrange não só traduções entre línguas diferentes como *leituras* dentro de uma mesma língua. Trata-se de uma atividade que não depende da intencionalidade. Faz parte do ser leitor ou ouvinte o traduzir sempre, de forma que os significados não são contidos por uma origem. É nesse sentido que entendemos cada *diagnóstico consolidado* como um texto passível de tradução e não passível de representar, reapresentar ou presentificar uma realidade imóvel.

Acreditar na possibilidade de, por meio de diagnósticos, elencar o que falta já traz em si uma crença de que se saiba o que é a falta e, portanto, também a crença de que existe a possibilidade de garantir o seu preenchimento, dentro de um padrão desejável a ser performado pelas escolas e pelos estudantes. Dessa forma, define-se o que seria sucesso e fracasso na educação. O fracasso - senso comum quando se fala em educação no Brasil - talvez sirva a propósitos dos mais diversos. Porém, o que não se divulga é que as estatísticas que apontam para esse fracasso têm sido questionadas por muitos estudiosos, a partir de levantamentos técnicos que indicam incoerências e inconsistências metodológicas na coleta desses dados (Lopes; Macedo, 2021).

Propomos uma busca de escutar esses dados sem que, com isso, estejamos nos propondo a trabalhar dentro do escopo de uma metodologia etnográfica nos moldes tradicionais (Moraes, 2021). E ainda sem desconsiderar que, muitas vezes, os dados podem tomar a forma daquilo que se quer provar e defender com eles. As narrativas que surgem a partir dos diagnósticos são performativas, no sentido de que não apenas *descrevem*, mas também generalizam os inúmeros contextos. São performativas também porque correspondem a um “idioma capaz de gerar a realidade que afirmam descrever ou encapsular” (Mbembe, 2020, p. 93). No entanto, talvez seja importante considerar que, diferente da forma como muitas vezes tendemos a pensar, “por trás de cada estatística e de cada dado e de cada algoritmo, existe, de fato, implícita ou explicitamente, uma hipótese, uma teoria que não diz seu nome” (Mbembe, 2020, p. 93). Os números não são neutros.

Afirmamos que, se tudo for entendido como calculável, tudo será tido como controlável. Dessa forma, desconsideraríamos o acontecimento, aquilo que não se pode controlar. Segundo Adriano Negris (2020, p. 57), essas narrativas são possíveis porque “no Neoliberalismo, novos saberes surgem em detrimento de saberes que outrora eram utilizados para a gestão biopolítica da população, tais como a estatística e a demografia. Agora os novos saberes correspondem à nova forma de governamentalidade”. Nessa nova metodologia, quando aplicada à governamentalidade na educação, utiliza-se a mesma régua para medir alunos, professores e escolas inseridos em contexto diferentes. Privilegia-se itens de avaliação de maneira indiscriminada para todas as escolas; uma atitude que não entende educação como acontecimento e não considera as características específicas de cada situação e que “também não tem se mostrado um instrumento poderoso no sentido de reduzir desigualdades, muitas vezes servindo mesmo para cristalizá-las” (Macedo, 2023).

I- EDUCAÇÃO: BASE DE TODO PROGRESSO?

A crescente busca por diagnosticar a educação, em uma crença de que as aprendizagens escolares dos estudantes podem ser mensuradas por meio de avaliações externas a serem aplicadas nas escolas, chama-nos a atenção no sentido de tentar pensar sobre os efeitos, as motivações e os mecanismos pelos quais essas ações acontecem.

Destacamos que esse movimento de hiper valorização de uma quantificação do aprendizado dos estudantes se dá a partir do envolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), - cujos propósitos, desde sua criação em 1960, se definem como “fomentar a boa governança estatal e empresarial, o desenvolvimento social e o crescimento econômico por meio de cooperação institucional e política, assim como a utilização de mecanismos de monitoramento”² - em assuntos relacionados à educação em seus, atualmente, 30 países membros, e também em 70 países não-membros, como o Brasil. Esse envolvimento com os Sistemas Educacionais por parte de uma entidade como a OCDE, já nos anos 1990, cujas ações estão voltadas para o campo do desenvolvimento econômico, é facilmente naturalizado por uma crença hegemônica de que existe uma relação, diretamente proporcional, entre Educação e desenvolvimento econômico.

² <https://www.gov.br/cade/pt-br/assuntos/internacional/cooperacao-multilateral/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde-1>

Na educação, alimentamos a crença – em parte, talvez, em função de uma época em que poucos podiam acessar o ensino formal³ – de que todos precisam passar por esse processo para ter uma vida melhor; a crença de que a sociedade será mais organizada, mais justa, mais evoluída se todos tiverem acesso à educação formal. “A educação e sua lógica de “salvação”, para alguns autores, ecoam na voz dos jovens como “oportunidade” do vir a ser [...]. Os jovens deixam claro suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas [...] lhes trará possibilidades de mudança.” (Moreira; Oliveira, 2019, p. 14). Geralmente, esse discurso perpassa muitos dos posicionamentos políticos sem que se possa definir o que seria “uma vida melhor”, o que seria “uma sociedade mais organizada, mais justa e mais evoluída”.

Não podemos afirmar que, devido à universalização da educação, deu-se no Brasil uma diminuição da desigualdade social. O ensino formal não tem de *per si* necessariamente o potencial de mudar situações relacionadas às questões econômicas e sociais de um país ou de uma pessoa, como se essa mudança fosse algo certo, previsível e calculado. Segundo Elizabeth Macedo (2023, online), em entrevista à Revista Ciência & Cultura, “É importante destacar que educação não reduz desigualdades sociais. Esta é uma falácia economicista que lhe imputa fracasso anunciado: efetivamente, o fracasso da gestão econômica que se transfere à escola” (p.3).

Nessa linha de pensamento, temos que, segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2019 e trazido pelos pesquisadores Marcelo Medeiros, Rogério J. Barbosa e Flávio Carvalhaes, há um limite para a relação que se possa estabelecer entre a universalização da educação e a mitigação da desigualdade social. Os pesquisadores, por meio de simulações, investigaram se essa universalização teve o potencial de diminuir a pobreza e a desigualdade em nosso país. Eles consideram que uma redução efetiva da desigualdade seria uma redução de 10% na concentração de renda. Essa concentração é demonstrada pelo índice denominado de índice de Gini⁴. Segundo esse estudo, apenas ações

³ “A escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida somente em 1971 (Lei n. 5.692); a de 9 anos, em 2006 (Lei n. 11.274) e a de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade, envolvendo a educação básica, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria) em 2009 (Emenda Constitucional n. 59). A despeito de o Estado brasileiro ter reconhecido a educação como um direito social na década de 1930, foi somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição como um direito público subjetivo”. (TREVISOL, Joviles Vítório.; MAZZIONI, Liseu., 2018)

⁴ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos.” (https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)

muito radicais e um período de muitas décadas poderiam ter o efeito de redução desse índice, e essas ações não tiveram lugar no Brasil. O estudo conclui, então, que a universalização da educação não é um remédio infalível de combate à desigualdade e à pobreza⁵

No entanto, o discurso de uma escola que tem o papel de resgatar as pessoas para uma vida de sucesso permanece quase intocável. Nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 2), trata-se da

ideia de que “é preciso ir à escola para ser alguém na vida” transforma-se em uma lógica cada vez mais concreta no imaginário social. Ao falarmos, entretanto, em “ser” alguém, a que processo de subjetivação nos referimos? [...] A despeito de todo o questionamento, adaptabilidade e interesse, entende-se que é lá que nos tornaremos “alguém”.

Justificada pela crença de que a educação formal é a base de todo desenvolvimento de um país, a OCDE instituiu um movimento de testagem internacional, cujo principal programa de avaliação implementado é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Os resultados divulgados, a partir desse programa, geram diagnósticos que servem de orientação para a definição de diretrizes e reformas na educação dos países participantes desse programa (Afonso, 2013). Ou seja, para além de *diagnosticar*, o PISA também incide na construção de *soluções* para a educação dos países incluídos no programa. Em função dessa testagem, muitos países implementaram reformas que trouxeram [de volta] uma busca por um controle nacional do que se entende por currículo, uma centralização das diretrizes da educação que incluiu um processo de testagem nacional com vistas a responder positivamente às demandas do PISA e de outros sistemas de avaliação externa de escolas. Nesse sentido, essas reformas “são apresentadas como uma saída eficaz para muitos e difusos problemas e, em especial, como uma alternativa de modernização dos sistemas educacionais” (Macedo, 2024, p. 82). Quase tudo na educação passou a girar em torno de metas estabelecidas com o *aval* da OCDE.

II- EFEITOS DE UMA HIPERDIAGNOSTICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Trazemos, nesse ponto, a noção de performatividade como trabalhada nos estudos de Stephen Ball. Podemos pensar, com este autor e outros teóricos, que também pensam a partir dele, os efeitos de uma padronização e de uma conformidade a ser esperada nos resultados que

⁵ https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2447.pdf

se acredita representarem a qualidade da educação, nas escolas e no aprendizado de cada aluno. Entendemos que essa padronização diz respeito a um grande movimento com vistas a um controle por meio de avaliações que teriam o potencial de traduzir qualidade, a partir de critérios globalizantes. Trata-se de um movimento incessante de diagnosticar problemas e falhas no processo educacional, a fim de se justificarem e empreenderem esforços logísticos e financeiros na busca de uma qualidade que se pretende universal. Nas palavras de Almerindo Afonso (2013, p. 277), professor da Universidade do Minho,

a ideologia da modernização pode ser um indutor eficaz da adesão incondicional de um número crescente de países a formas de avaliação (aparentemente benévolas) que, depois de homogeneizarem para comparar, acabam por justificar as desigualdades, na base dessa mesma comparação, entre países com estatutos profundamente diferenciados no mesmo sistema mundial.

Nesse sentido, em um contexto de racionalidade neoliberal em que os valores do capital transbordam da economia para todas as áreas da vida das pessoas, incluindo as próprias pessoas, sua cultura, seu entretenimento, sua religião e tudo o mais, a educação também é absorvida pelos parâmetros econômicos. As reformas nos sistemas educacionais de muitos países são efeitos da economicização da vida (Brown, 2019). Com a globalização do mundo, apesar de seus efeitos acontecerem de forma diferente em função das especificidades de cada sociedade, essas reformas se assemelham em seus três grandes componentes – o mercado, a gestão e o desempenho – que se articulam nas políticas educacionais, em discursos que se repetem em seus padrões, perspectivas e prioridades (Ball; Mainardes, 2024).

Nesse contexto, em que Alice Lopes e Silvia López (2010, p. 90) destacaram, há mais de uma década, haver “uma capilarização da cultura da performatividade nas políticas de currículo”, tornou-se imprescindível tecnologias de medidas de aprendizagem que se configuram por avaliações padronizadas que visam não apenas a aferir as competências dos alunos, mas também tornar todos – alunos, professores, gestores, escolas – visíveis em suas buscas por padrões performativos que tomam o centro de todo processo educacional, mudando a governança estatal para os moldes de uma governança neoliberal. Trata-se de uma “razão governamental do liberalismo [que] não é caracterizada por uma simples garantidora de liberdades, mas sim por ser uma consumidora de liberdade.” (Negris, 2020, p. 54). Para que essa liberdade se efetive, a condicionante é o gerenciamento governamental. Dessa forma, é uma governança *não autoritária*, visto que gera a liberdade que, por sua vez, não está disponível

de forma irrestrita, porque está submetida a uma lógica do cálculo. Todos os segmentos, entre eles, a educação e as unidades escolares, são incluídos nessa governança.

Nesse movimento, as instâncias públicas, esvaziadas de responsabilidade, passam a recorrer ao setor privado na tarefa de atender às necessidades de um mercado, cujos sentidos se disseminam (Derrida, 2005) com tamanha intensidade que o nível de abstração amplia o seu alcance e possibilidade de pautar todas as áreas da vida, estabelecendo critérios de exclusão, categorização e divisão levados a efeito pelas políticas (Ball; Mainardes, 2024). Dessa forma, o Estado que, antes, governava e *oferecia* os serviços públicos, entre eles, os serviços relacionados à educação; agora, exerce uma governança, no sentido de que contrata parte dos serviços que devem ser *entregues* à população (Ball, 2014). Como afirmam Alice Lopes e Silvia López (2010, 93), “o Estado passa do estatuto de provedor para o de regulador, atuando como auditor na avaliação dos resultados alcançados pelos mercados internos”. Nesse processo, institutos privados são conectados ao setor público na construção de políticas de educação.

Essa conexão entre os setores privados e públicos, Ball (2014, 117) denomina “nova filantropia” e “capitalismo social” que exercem o papel de “fomentar e de promover “soluções de mercado” para problemas sociais e educacionais”. Essa filantropia recebe a designação de “nova” porque diz respeito à ação de doar para além do apenas doar. Trata-se de uma doação vinculada a “resultados” e também a comunidades políticas. É um entendimento das questões educacionais como negócios. Segundo Alice Lopes e Silvia López (2010, 97),

O extravasamento de determinado ideário do campo da economia para outras esferas da vida social resulta, em especial no que se refere à educação, na mercantilização e na objetivação do processo de ensinar-aprender e favorece sua associação à avaliação como meio de aferir o sucesso da aprendizagem. Essa tríade aprender-ensinar-avaliar apresenta cada vez mais uma relação de interdependência.

Nesse sentido, “os “novos” filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus “investimentos” de tempo e dinheiro [...] por meio de financiamento de soluções inovadores” (Ball, 2014, 122).

É nesse contexto de investimento em “soluções” que entra em cena na educação as avaliações externas de estudantes e escolas. São avaliações que fornecem *diagnósticos* da educação que servem para pautar novos investimentos e ações, em uma busca contínua de “sucesso” a ser alcançado por meio de uma aproximação nas “relações “investidor-investido” com base em “engajamento consultivo” (Idem). Desse engajamento, espera-se implementar

soluções rápidas que envolvem uma nova tecnologia e são passíveis de serem aplicadas a todas as redes de forma uniforme, porque podem ter o seu alcance ampliado do local ao internacional, em uma “agenda de desenvolvimento orientado por objetivo” (Idem, 123).

Chama a atenção, nessa busca por soluções que são - ato contínuo – testadas, em sua efetividade, via avaliações externas, um movimento de responsabilização, pelos resultados alcançados pelos alunos, das escolas, e nunca responsabilização das políticas ou das inúmeras contingências sociais.

III- EDUCAÇÃO É ACONTECIMENTO

O acontecimento é algo da ordem do imprevisível, algo que não se pode controlar (Derrida, 2018). Entender educação como acontecimento é entender que educação está relacionada àquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculada. A educação traz a marca da imprevisibilidade, “sem a qual, (...), não há educação digna desse nome” (Macedo, 2018b, p. 176).

Questionamos uma perspectiva teleológica de currículo, a partir da qual se acredite poder estabelecer um projeto de futuro garantido. Defendemos que uma perspectiva que entenda educação como uma engrenagem em que se formatam subjetividades (Ball, 2016), em que há o comprometimento de produzir cidadãos para o mundo do trabalho ou para uma sociedade dessa ou daquela maneira, desconsidera que o que se tem na escola são acontecimentos. O cotidiano da escola é sacudido por acontecimentos.

Um questionamento que sempre se faz frente a uma visão de educação como acontecimento diz respeito ao motivo e importância do planejamento. Em resposta a essa questão, defendemos que, na escola, o que temos em nossos planejamentos são antecipações no sentido dos quadros sobre os quais Derrida (2010) discorre em Memórias de Cegos, os quadros dos cegos com as mãos estendidas, buscando se adiantarem aos acontecimentos, mas sendo sempre surpreendidos por um não saber o que virá. Planejar diz respeito a um investimento que é radical porque se move – tal qual os cegos com os braços estendidos – considerando os acontecimentos, considerando os imprevistos. Não se move pelo certo ou pelo seguro, porque isso seria uma ilusão.

Dentro desse enfoque, entendemos currículo como as vivências, as inter-relações entre as subjetividades e entre as subjetividades e os conteúdos que lhes são propostos na escola (Pinto; Moraes, 2021). Todas essas vivências e inter-relações trazem possibilidades não passíveis de serem totalmente mensuradas ou planejadas. Diante disso, afirmamos que

não temos o controle de todas as coisas que ocorrem no dia a dia da escola. As decisões, então, se dão em terreno indecível (Lopes, 2018), porque “a única decisão possível passa pela loucura do indecível e impossível” (Derrida, 1995, p. 42). Não há nada que sirva de terreno seguro e imutável para a decisão. O imprevisto pode ser entendido como constituinte do que chamamos educação (Macedo, 2018).

Reafirmamos, a partir de Alice Lopes (2015a), a noção de investimento radical como sendo uma responsabilidade que entende planejamento enquanto algo desde sempre fracassado, desde sempre precário. Planejamento tal qual uma necessidade im-possível. Trata-se da relevância de apostar em caminhos e em ações, certos de que esses caminhos e essas ações serão novos caminhos e novas ações a cada vivência. O investimento radical diz respeito ao entendimento de que decisões precisam ser tomadas. Mas que essas decisões se dão em terreno indecível porque a escola, o mundo é marcado pelas contingências. Por mais que as normas nos deem algum conforto e tranquilidade, elas são estruturas fraturadas. Ou seja, existem brechas que deslocam a norma. As normas não são naturais e imutáveis. Dizem respeito a normatizações que se querem inquestionáveis, mas que são normas que constituem hegemonias que se perpetuam pelas relações de poder e pela repetição, mas que estão sempre sujeitas a deslocamentos, a acontecimentos (Butler, 2018).

Para grande parte dos teóricos, falar de escola é falar de currículo, como lista de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos de acordo com a etapa escolar que estão cursando. Nada mais normativo do que entender escola como lugar exclusivamente de ensino. Nas palavras de Alice Lopes (2015b, p. 118), “a questão da normatividade se agudiza quando se trata da política curricular (...) a educação é concebida como formadora de sujeito e identidades e se conecta fortemente à normatividade, muitas vezes adjetivada como ética”.

A norma tenta apagar que a normatização que se dá na seleção dos conhecimentos a serem trazidos para os alunos não possui um fundamento epistemológico, e que está sujeita às relações contingentes de poder, está sujeita às lutas políticas, não sendo, portanto, natural (Lopes, 2015a). Por um processo interminável de constituição de sentidos, estabelecem-se de forma precária hegemonias sempre tensionadas pelos sentidos excluídos em um determinado momento. Trata-se, então, nas palavras de Chantal Mouffe (2015, p. 106 e 127), de que “uma vez que as relações de poder são constitutivas do social, toda ordem é, *necessariamente*, hegemônica”, diz respeito a “um terreno moldado pelas relações de poder

em que tem lugar uma luta pela hegemonia”. Nesse sentido, é importante entender com Derrida (1991, p. 295) que

Quando se fala de hegemonia, quer dizer, de relação de forças, as leis de estrutura são tendenciais, não (se) determinam em termos de *sim* ou *não*, portanto de exclusão pura e simples, mas de diferença de força, de *mais* ou *menos*. Convém insistir na impossibilidade de uma exclusão *pura* e *simples*, para poder dar conta dos efeitos de recalcamento, portando dos retornos do que não deveria voltar, dos sintomas e das negações que esta mesma lei pode produzir e reproduzir, não deixando na verdade nunca de o fazer. (grifo do autor)

É a partir do entendimento hegemônico de educação e de escola como lugar exclusivamente de ensino que orientações curriculares são escritas e visam a parametrizar o dia a dia da escola. Trata-se da crença de que tudo pode ser calculado como uma engrenagem (Ball, 2014). Diz respeito também à tentativa de conter as leituras dos diversos documentos, como se se pudesse fixar os sentidos que são, no entanto, sempre suplementados e traduzidos (Derrida, 2009).

Quando, por uma perspectiva pós-estruturalista, fazemos coro a um *vazio normativo* (Lopes, 2015b) nas políticas curriculares, queremos trazer não “vazio” como um *déficit*. Mas um “vazio” que nos traz a não plenitude da norma que, não sendo plena e inquestionável, está sujeita às contingências. Dessa forma, propomos, a partir de Alice Lopes (2015b), um investimento radical que pensa a educação como uma *educação por vir*⁶, que, por uma perspectiva derridiana, entendemos como uma educação que não está pronta, que vai sendo a partir de um “deixar”. Uma educação que não traz em seus direcionamentos uma crença em uma definição fechada de um “dever ser” que está relacionado ao um “dever aprender”, um “dever conhecer”. Uma educação que não acredita ter o potencial de subjetivar professores e alunos, em um movimento de projetar identificações sociais (Lopes, 2015a; Macedo, 2014). De outra forma, no movimento do “dever aprender”, a educação reedita a ideia metafísica que “associa a questão da vista à do saber, e a do saber

⁶ “um por-vir que precisamos distinguir rigorosamente do futuro” (DERRIDA, 2018, p. 54). Daí porque todas as vezes que nos referirmos a esse “por vir” que não corresponde a um futuro calculado e certo, precisamos registrar a expressão em duas palavras, mesmo que em posição de substantivo. A ideia é marcar a distinção - imprescindível para essa perspectiva filosófica - entre a indecidibilidade, a irrupção inesperada e imprevisível da educação que nunca se concretizará totalmente (educação por vir); e a decidibilidade de uma educação a ser construída para um futuro (um porvir) em que se acredita em uma presentificação futura de algo a ser produzido nesse processo.

à do saber-aprender e do saber-ensinar” (Derrida, 1999, p. 125), como se pudéssemos definir o ensinar e o aprender como processos estanques e fixos.

Como destaca Marcelo Moraes (2015, p. 146), em seu texto *A força de Leci Brandão*, Leci, nas suas composições, “ao invés de produzir uma filosofia categórica do Tu Deves, (...) abre para o imperativo do Deixa”. Podemos, em analogia, pensar uma educação que entenda que não é possível “não deixar”, que não é um “deixar” irresponsável, mas um “deixar” que se contrapõe a um “dever ser”, porque os sentidos não se disseminam, não podemos formatar identidades, definir procedimentos calculados e previstos.

Os acontecimentos acontecem (Moraes, 2010), mesmo que tentemos cercá-los por todos os lados com agendas, regras, passo a passo impossíveis de serem seguidos sem desvios. É na impossibilidade do controle que se torna relevante um investimento radical a que já nos referimos. Lidar com o que podemos prever, com o que podemos calcular, com o certo, não é investir, não pressupõe um envolvimento radical. O investimento radical se faz necessário exatamente devido à impossibilidade de afirmarmos o futuro. Trata-se da decisão política de entender que, apesar de não podermos fugir da norma, precisamos radicalizar as nossas ações, porque a força está no deslocamento (Derrida, 1991), na imprecisão, na abertura. Sendo assim, “Cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade” (Lopes, 2015b, p. 137). Diz respeito, então, a “uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisível, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas” (Lopes, 2015a, p. 120). Tudo que não temos são certezas, caminhos definidos a serem seguidos. Os deslocamentos pertencem ao dia a dia da escola de forma mais perceptível ou menos perceptível, mas sempre constituindo essa rotina. Uma rotina cujos efeitos não podem ser mensurados por avaliações generalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos essa reflexão sobre o processo de avaliações externas de estudantes e escolas, além de haver um reconhecimento de que, nesses *diagnósticos*, os “dados explicitariam que a solução anterior, apresentada nas mesmas bases da atual, não funcionou” (Macedo, 2018, p. 169), por esses mecanismos de medição, constata-se a crise e, mais uma vez, decide-se “controlar as possibilidades de emergência da diferença com a imposição de remédio, da cura para a situação de calamidade social” (Idem). O próximo passo é produzir orientações curriculares para solucionar a crise, em um movimento repetitivo de proposta e fracasso muitas vezes.

Por outro lado, muitos estudos trazem a importância de políticas que, mesmo que não apostem na certeza do futuro, buscam viabilizar condições de estudos. Essas condições estão relacionadas a vários fatores internos da escola (físicos e humanos), tais como a figura de um orientador educacional que possa dar um atendimento individualizado na escola aos alunos que necessitem ou até mesmo algum tipo de encaminhamento para atendimentos mais específicos. É possível pensar também em fatores relacionados ao entorno da escola. Só para exemplificar, podemos fazer referência às diversas pesquisas⁷ que concluíram que crianças e jovens que têm acesso à água tratada e saneamento básico adoecem menos, faltam menos à escola e, portanto, ficam mais tempo na escola e têm a possibilidade de se inteirar mais nas atividades propostas. Podemos citar também a necessidade urgente para algumas unidades escolares de se dirimir as dificuldades de transporte por que passam os alunos em um misto de escassez e desrespeito que, por vezes, têm o efeito de produzirem nos alunos baixa autoestima e desmotivação. Sem contar as dificuldades de funcionamento de escolas em áreas deflagradas pela violência. Esses e outros exemplos de investimento em condições de estudo, em vez de investimento em métodos autoritários, generalizantes e dispendiosos que apenas sobrecarregam professores e alunos, tirando deles as possibilidades de agirem de forma mais pontual em cada turma, talvez apontem que o caminho não está tão somente em uma (falsa) democratização do acesso ao conhecimento, mas em um investimento diferenciado nas diversas escolas, ou seja, um investimento a partir das necessidades específicas de cada escola.

Entender que somos assaltados por acontecimentos. Acontecimentos que não se mostram a nós no horizonte, mas que chegam sobre nós sem uma aproximação perceptível (Moraes, 2010; Solis e Rosario, 2019) não deve nos mover ao descompromisso, ao não planejamento. Os acontecimentos, mesmo que aporéticos, e talvez por isso, nos trazem uma responsabilidade. Não uma responsabilidade movida por algum tipo de culpa. Mas uma responsabilidade que, como discorreremos nesse artigo, nos move a um investimento radical (Lopes, 2015b). Um investimento que é sempre uma aposta.

Por fim, juntamo-nos as vozes que defendem a avaliação como um mecanismo de conversa com as turmas, na busca de reformular planejamentos e refazer caminhos. Nesse sentido, nós nos contrapomos a um entendimento corrente de avaliação como resultado de uma educação que se permitiria calcular a partir da crença de que é possível pré-definir identidades

⁷ Entre outras pesquisas divulgadas em artigos podemos citar o texto de *Inter-relações entre saneamento básico e educação*, dos pesquisadores Mariela Valduga, Mariana Mostardeiro de Aguir, Eduarda Wolski Vargas e Rossano André Dal-Farra, publicado em 26/01/2018, na Revista online Educação Ambiental em Ação. <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3009>. Acessado em 13/11/2021.

a serem construídas por um processo educacional teleológico e devidamente ajustado. A Educação não se permite domesticar, ela pertence à dimensão do por vir que exige de nós um investimento radical como aposta, cujo planejamento segue em constantes deslocamentos.

Referências bibliográficas

AFONSO, António Joaquim. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013.

AVELAR, Marta; BALL, Stephen John. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BALL, Stephen John. Educação global **S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. Tendências atuais dos estudos de políticas educacionais. *In*: BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024. p.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Memória de cegos**: o auto-retrato e outras ruínas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. O que é uma tradução relevante. **Alfa**, São Paulo, v. 44 n. esp., p.13-44, 2000.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, Jacques. **O outro cabo**. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques; FERRARIS, Maurizio. **O gosto do segredo**. Roma: Fim de século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In: Pensando a política com Derrida: responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 21, n.45, p. 445-466, maio/ ago. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez., 2021

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Sandra. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MACEDO, Elizabeth. Políticas curriculares globais e locais. *In: BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson (org.) Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.

MACEDO, Elizabeth. “Se a pesquisa científica quiser se manter relevante, ela precisa romper com o antropocentrismo” (entrevista). **Revista ciência & Cultura**, São Paulo, ago. 2023. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=4619> . Acesso em: 30 jun. 2024.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). Pensando a política com Derrida*. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 30 jun. 2024.

MACEDO, Luiz Alberto Machado. Educação como experiência e acontecimento. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Gimenez (org.). Interdisciplinaridade como modo de ser*. Campinas: Papirus, 2018. p. 169-178.

MBEMBE, Achille. **Brutalismo**. Lisboa: Editora Antígona, 2020.

MORAES, Maria José de Moraes Dias. A escuta por vir. **Revista Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 99-122, 2021. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo24/00_EDICAO_COMPLETA_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXIV.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

MORAES, Maria José de Moraes Dias. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace (org.). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MORAES, Maria José de Moraes Dias. Acontecimento e desconstrução. In: CADERNOS da FaEL, Formiga, MG, v. 3, 2010. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-ESCONSTRUCAO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

MOREIRA, Geovana; OLIVEIRA, Gabriela Gonçalves de Souza. Ser, querer ser, poder ser, "merecer": educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso. In: III simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: populismos e democracias, 2019, Pelotas, RS. **Anais** [...]. Pelotas, RS. 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Moreira-e-Oliveira.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NEGRIS, André. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 49-69, jan./jun. 2020.

PINTO, Maria Cristina; MORAES, Maria José de Moraes Dias. Metodologia em cruzo: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. **Revista espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.14, n. esp. dez. 2021.

SOLIS, Daiane Ester Nunes; ROSÁRIO, Fernanda Borges do. A legislação antirracista e a escola como lugar de confissão. **Voluntas: revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v.10, p. 200-215, 2019.

TREVISOL, Jocemar Vieira; MAZZIONI, Luciane. A universalização do ensino no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, Joaçaba, ed. esp., p. 13-46, dez. 2018.