
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 33 Número 86

2 de dezembro 2025

ISSN 1068-2341

Quando os Dados Falam, quais Questões São Silenciadas? Evidências, Estatísticas e Currículo

Édison Flávio Fernandes



Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Brasil

Citation: Fernandes, E. F., & Lopes, A. C. (2025). Quando os dados falam, quais questões são silenciadas? Evidências, estatísticas e currículo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(86).
<https://doi.org/10.14507/epaa.33.9195>

Resumo: Este artigo traz uma discussão que opera na tensão entre a filosofia desconstrucionista—centrada no *acontecimento* como ruptura de significados estáveis—e as práticas estatísticas em educação, que buscam padronizar dados e suprimir incertezas. Argumenta-se que a estatística, como ferramenta de desenho curricular, reduz complexidades sociais a padrões homogêneos, invisibilizando a alteridade e a adversidade, bem como negligenciando a contingência e a imprevisibilidade acontecimental nas políticas educacionais e curriculares. Defende-se que a indecidibilidade do acontecimento desloca a pretensão de neutralidade dos dados na descrição da realidade, expondo o apagamento da incerteza como efeito de poder. Combinando revisão interdisciplinar (filosofia, estatística, estudos curriculares) e interpretação de políticas baseada nas evidências, o texto defende que a desconstrução permite repensar avaliações educacionais e seus efeitos sobre o currículo. Esse argumento se associa à defesa de modelos híbridos para a política educacional que integram rigor quantitativo, ao mesmo tempo em que reconhecem a incerteza não como uma falha, mas como uma condição ontológica da educação e do currículo, contribuindo assim para um debate mais crítico e democrático na área.

Palavras-chave: desconstrução; estatística educacional; incerteza; política de currículo

When data speaks, what issues are silenced? Evidence, statistics, and curriculum

Abstract: This paper presents a discussion that operates within the tension between deconstructionist philosophy—centered on the *event* as a rupture of stable meanings—and statistical practices in education, which seek to standardize data and suppress uncertainties. It argues that statistics, as a tool for curriculum design, reduce social complexities to homogeneous patterns, rendering alterity and adversity invisible, as well as neglecting contingency and the unpredictability of events in educational and curricular policies. We contend that the undecidability of the event displaces the notion of data neutrality in describing reality, exposing the erasure of uncertainty as an effect of power. Combining an interdisciplinary review (philosophy, statistics, curriculum studies) with an interpretation of evidence-based policies, this paper argues that deconstruction allows for a rethinking of educational assessments and their effects on the curriculum. This argument aligns with the defense of hybrid models for educational policy that integrate quantitative rigor while recognizing uncertainty not as a failure but as an ontological condition of education and curriculum, thus contributing to a more critical and democratic debate in the field.

Keywords: deconstruction; educational statistics; ethics; uncertainty; curriculum policy

Cuando los datos hablan, ¿qué cuestiones son silenciadas? Evidencias, estadísticas y currículo

Resumen: Este artículo presenta una discusión que opera en la tensión entre la filosofía deconstructivista —centrada en el acontecimiento como ruptura de significados estables— y las prácticas estadísticas en educación, que buscan estandarizar datos y suprimir incertidumbres. Se argumenta que la estadística, como herramienta de diseño curricular, reduce complejidades sociales a patrones homogéneos, invisibilizando la alteridad y la adversidad, así como descuidando la contingencia y la imprevisibilidad inherente a los acontecimientos en las políticas educativas y curriculares. Se defiende que la indecidibilidad del acontecimiento desplaza la pretensión de neutralidad de los datos en la descripción de la realidad, exponiendo el borramiento de la incertidumbre como efecto del poder. Combinando una revisión interdisciplinaria (filosofía, estadística, estudios curriculares) y una interpretación de políticas basadas en evidencias, el texto sostiene que la deconstrucción permite repensar las evaluaciones educativas y sus efectos sobre el currículo. Este argumento se alinea con la defensa de modelos híbridos para la política educativa que integran rigor cuantitativo, al mismo tiempo que reconocen la incertidumbre no como un fracaso, sino como una condición ontológica de la educación y del currículo, contribuyendo así a un debate más crítico y democrático en el campo.

Palabras clave: desconstrucción; estadística educativa; ética; incertidumbre; política curricular

Quando os Dados Falam, quais Questões São Silenciadas? Evidências, Estatísticas e Currículo

Tem sido corriqueira e crescente, dentre os círculos de gestão da política educacional, no Brasil e no exterior, a utilização do sintagma “política baseada em evidências”. Esse mantra tem operado como sinônimo de decisões pautadas por uma racionalidade instrumental lastreada no emprego de dados estatísticos. Valer-se do mote desoneraria seu proponente de prolongados embates ou contra-argumentos que não aqueles igualmente respaldados por evidências ou, também assim chamada, pela empiria. À falta destas, estaria consensuada e legitimada uma vitória da pesquisa aplicada frente a discursos “ideológicos”, antipragmáticos e “tão-somente” teóricos (não raro

tachados de “meramente acadêmicos”). Em nome da eficiência, eficácia e efetividade, a gestão de políticas públicas, tal como a gestão privada, não poderia desperdiçar tempo (nem espaço) com tais agonismos (Mouffe, 1993), frente à necessidade urgente de mudanças.

Essa *rationale* em torno das evidências estatísticas opera acoplada ao senso comum: perante a empiria dos dados, resta-nos apenas acatá-los. Como uma ferramenta de governamentalidade, tal concepção perpassa salas de aula, universidades, organizações públicas e privadas e organismos internacionais. É praxe, por exemplo, a (re)citação, por intelectuais do braço educacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de um aforismo de William Edwards Deming: *Without data, you are just another person with an opinion*.

Obviamente, o fato em si não desobrigaria o político, o gestor e o técnico que se debruçam sobre as complexidades da educação de esclarecerem as evidências que dão lastro às suas posições e decisões. Até porque o convencimento ou a construção de hegemonias assim o requer. Mas, tornar as evidências realmente evidentes não demandaria ir além de reflexões epistêmicas? Há espaço para tocarmos em suas ontologias regionais de base? Há espaço para explorarmos as contingências que levaram à escolha de algumas evidências e não de outras e de certas decisões políticas em detrimento de outras desconsideradas?

Esse regime de verdade (Foucault, 1975, 2014) não emerge no vácuo. Ele é catalisado por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, a partir dos anos 1990, promovem ativamente a cultura da *accountability* e da mensuração de resultados como condicionantes para financiamento e cooperação técnica (Ball, 2013). No Brasil, *think tanks* e fundações empresariais passam a exercer influência significativa na agenda educacional, defendendo a aplicação de modelos de gestão privada e a orientação por dados como antídotos à suposta “ideologização” do ensino (Peroni & Adrião, 2018). Compreender esses agentes e suas redes de influência é crucial para desnaturalizar a pretensa neutralidade das evidências.

No Brasil, a emergência do Novo Ensino Médio esteve acompanhada de uma intervenção articulada de atores privados e intermediários que atuaram na produção de estudos, no desenho de programas-piloto, em parcerias com secretarias de educação, e na difusão de agendas curriculares. Entre os atores mais visíveis estão grandes fundações e iniciativas filantrópicas (por exemplo, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú Social), redes e organizações do terceiro setor (por exemplo, Todos pela Educação), bem como consultorias e alguns *think-tanks* que produziram relatórios técnicos, manuais, cursos e material de *advocacy* (Araujo, 2022).

Essas organizações promoveram narrativas centradas em modernização da educação brasileira, empregabilidade e projetos de vida, autonomia, protagonismo e garantia de escolha juvenil, competências do “século XXI” e métricas comparáveis, mobilizando recursos financeiros e redes de interlocução com secretarias e com atores do setor produtivo. Pesquisas sobre a filantropia em educação mostram como esse tipo de atuação converte preferências privadas em consensos técnicos e pressões regulatórias (Pugliese & Santos, 2022; Tarlau & Moeller, 2019; Tompkins-Stange, 2016). O efeito prático dessas inserções foi a circulação de formatos de evidência (relatórios, indicadores e programas piloto) que favoreceram fatiamentos curriculares orientados por mensurabilidade e empregabilidade, em detrimento de prioridades contextuais e de formação docente.

A dinâmica resultante tende a produzir uma inversão de causalidade simbólica e pragmática: raramente é o currículo que, por si, orienta a produção de evidência; antes, são as evidências—entendidas como indicadores selecionados, comparáveis e passíveis de agregação estatística—que passam a definir prioridades curriculares e métricas de sucesso. Na prática, isso traduz-se em um fatiamento do currículo segundo critérios de mensurabilidade e empregabilidade, com ênfase em trajetórias e competências identificáveis como “do século XXI”, favorecendo áreas e práticas

compatíveis com avaliações padronizadas e rankings internacionais (por exemplo, vias de atenção à STEM e à empregabilidade), em detrimento de dimensões contextuais, formativas e qualitativas menos suscetíveis à quantificação.

A literatura que investiga os efeitos do PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), da OCDE, e de rankings internacionais sobre agendas nacionais evidencia como estas métricas funcionam como dispositivos normativos que reordenam prioridades educativas, ao passo que estudos sobre filantropia política demonstram como a atuação organizada das fundações é capaz de transformar preferências políticas em consensos técnicos e de implementação (Carvalho, 2009; Pugliese & Santos, 2022; Sellar & Lingard, 2013; 2024).

Tais questões incitaram-nos a debruçar sobre o tema deste artigo, buscando defender que a educação e a política são intrinsecamente ligadas a condicionalidades culturais e históricas, que não podem ser totalmente capturadas por números, via uma política das evidências baseada em estatísticas. Nosso foco é o impacto das evidências, especialmente concernentes aos resultados das avaliações centralizadas, nas políticas curriculares, apoiando-nos, como caso exemplar, na reforma do ensino médio.

Diversos estudos publicados na *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* (EPAA/AAPE) mostram que avaliações em larga escala e mecanismos de *accountability* não se limitam a medir fenômenos educacionais, mas constituem dispositivos que produzem regimes de “evidência” e reconfiguram sentidos de “qualidade”, orientando narrativas de sucesso/fracasso, práticas de gestão, estruturas disciplinares e arranjos curriculares nas escolas (Dutra et al., 2024; Freitas, 2019; Ghisleni & Luce, 2016; Meo et al., 2023). Esses instrumentos, ao se tornarem refratores privilegiados da “realidade educacional”, redefinem o que é considerado relevante e entram em sinergia com políticas de centralização e responsabilização, podendo comprometer o uso reflexivo e plural dos dados. Estudos complementares publicados na mesma plataforma têm evidenciado, ademais, como tais dispositivos reordenam relações de poder e de conhecimento no campo educacional (Andrade et al., 2022; Parcerisa & Falabella, 2017).

Assim, nossas interpretações se alinham com investigações empíricas recentes publicadas na EPAA/AAPE que problematizam a mobilização de evidências em contextos institucionais brasileiros. Por exemplo, Andrade et. al. (2022) encontraram efeitos limitados de um programa voltado ao “uso de dados” na rede municipal do Rio de Janeiro; Valente & Almeida (2020) demonstraram como narrativas técnico-científicas reconfiguram prioridades ao introduzir tecnologias; e trabalhos sobre filantropia (Tarlau & Moeller, 2019; Tompkins-Stange, 2016) explicam modos pelos quais atores privados influenciam consensos técnicos. Ao contrapor esses estudos à nossa análise documental, ampliamos a compreensão sobre como evidências são selecionadas, naturalizadas e politicamente operadas no campo curricular.

O presente trabalho dialoga com essa produção empírico-analítica da EPAA/AAPE, oferecendo—por via de uma inflexão teórico-epistemológica desconstrucionista—uma explicitação dos mecanismos pelos quais determinados formatos de evidência alcançam hegemonia e, em consequência, saberes, vozes e questões que ficam sistematicamente silenciados. Tal interpretação não apenas amplia a compreensão sobre efeitos institucionais já documentados, mas também orienta formulações críticas de políticas curriculares que visem à coprodução de indicadores, pluralização epistemológica e salvaguardas deliberativas contra usos redutivos de dados.¹

¹ Outros estudos defendem também que a divulgação dos resultados do PISA, ao serem apresentados de forma recorrente, alimenta narrativas de fracasso e marginalização, impactando a percepção pública sobre o sistema educacional (Horta Neto, 2024) ou ainda questionam a noção de qualidade informada por essas avaliações, destacando como elas podem imprimir uma visão homogênea e reducionista da educação escolar,

Tais produções foram cotejadas com a heterogeneidade de diversas outras investigações que nos instigaram a refletir sobre como a matematização da Estatística transformou a política em uma metafísica da presença e como a fé nos números tem regulado o que pode ser considerado “realidade educacional”: os limiares de relevância política (Addey, 2016), a governança epistemológica (Sellar & Lingard, 2013), o uso seletivo de resultados para justificar reformas políticas controversas (Volante & Mattei, 2024), as relações promíscuas de objetos ontologicamente empobrecidos (Gorur, 2015), a externalização em detrimento da aprendizagem política (Lingard, 2011), os efeitos da regulação política transnacional e do conhecimento pericial sobre a fabricação de agendas, a definição de “realidade” da educação e suas formas “apropriadas” de governo (Carvalho, 2009, 2016).

De igual modo, outros estudos que tratam direta ou indiretamente da ideia de “políticas baseadas em evidências” provocaram-nos reflexões em direção ao currículo: o uso de ferramentas epistemológicas como tecnologia biopolítica (Foucault, 1975); a reprodução de racismo estrutural por algoritmos educacionais (Benjamin, 2019); a “injustiça epistêmica” via invisibilidade de grupos marginalizados por modelos quantitativos dominantes (Fricker, 2007); os riscos do “determinismo de dados” pela crença de que grandes volumes de dados eliminam a necessidade de teoria (Boyd & Crawford, 2012); a estatística como uma “forma de conhecimento fraca” que simplifica realidades complexas (Appadurai, 2009); o reforço de hierarquias coloniais pelo uso de métricas de desempenho padronizadas que desconsideram contextos culturais (Crawford, 2021); a perpetuação de ciclos de exclusão a partir de dados usados em IA educacional com vieses raciais e de gênero (Geburu et al., 2021); a “*knowledge brokerage*” enquanto estratégia de governança educacional “racional” (Elfert, 2024); a ideia de “rigor” evidencial e de “o que funciona” (Cartwright, 2019) versus propostas como a de uma “ecologia de práticas” que integre dados quantitativos a saberes locais (Stengers, 2018); o redesenho de algoritmos educacionais com participação comunitária, mitigando vieses estruturais—“*design justice*” (Costanza-Chock, 2020).

Acompanhando o movimento desses estudos sobre política educacional e política curricular, que buscam aprofundar os muitos modos como a “política baseada em evidências” vem se impondo à educação, nosso propósito neste artigo é o de contribuir para esse movimento em um registro desconstrucionista. Por meio das noções de contingência, indecidibilidade, acontecimento e intra-ação, queremos discutir as noções de cientificidade, verdade e certeza na descrição da realidade, associadas às evidências e à estatística, que sustentam muitos dos argumentos em defesa da política baseada em evidências orientadora de políticas curriculares.

Para tal, na primeira seção discutimos as relações entre estatística e evidência que orientam políticas, especialmente as educativas, defendendo o ininterrupto adiamento conceitual da noção de evidência. Apoiados em uma breve trajetória histórica da estatística, apresentamos uma discussão sobre os limites e as lacunas da Estatística, bem como a construção de uma norma por meio dos dados por ela gerados. Nosso propósito com tal discussão é apresentar os deslocamentos que julgamos possíveis de serem feitos nessa normatividade por meio de registros pós-estruturais, como apresentamos na seção seguinte. É por meio dessa abordagem que, nas duas seções posteriores, antes das conclusões, problematizamos os efeitos da política baseada em evidências na educação e especificamente no currículo.²

desconsiderando as especificidades culturais e contextuais da América Latina (Machado et al., 2024) e questões técnicas que subjazem às avaliações em larga escala (Díaz Barriga, 2006).

² Para que a crítica teórica não permaneça apenas em plano abstrato, este trabalho articula um quadro conceitual crítico (operadores como Derrida—sobre o acontecimento; Barad—sobre intra-ação; reflexões sobre poder epistemológico) com uma leitura documental do processo de formulação do Novo Ensino Médio no Brasil. O objetivo é demonstrar empiricamente como enunciados sobre “evidência” e

Toda Estatística é Evidência e Toda Evidência é Estatística?

As indagações do subtítulo desta seção nos remetem a outras perguntas: afirmar que uma política, uma pesquisa ou um estudo científico é baseado em evidências implica dizer que dados estatísticos lastrearam imperiosamente o trabalho desenvolvido? Ou ainda: atestar que uma ação é baseada em estatística corresponde necessariamente a dizer que ela é evidencial?

Começemos pela ideia de evidência.

O significante "evidência" alcança raízes etimológicas no latim *evidentia*, que encontra, na forma verbal *videre*, o significado "ver". Uma política baseada em evidências constituiria, assim, uma política apoiada em referenciais visíveis. A crença de que o visível é garantidor de uma verdade repassa às evidências a certeza de que são dotadas de uma tese ostensível *per se*, clara, óbvia e inegável, apoiada em fundamentos sólidos ou em percepção direta.

Essa concepção de evidência reverbera sentidos da filosofia antiga, pela qual a apreensão imediata da verdade (*aletheia*) era expressão da descoberta da realidade dos fatos, seu desvelamento, em uma forma de autoevidência. Nesse sentido, a evidência é tomada como o conhecimento em sua forma privilegiada, independente de inferências ou argumentações complexas.

Na ausência de uma visão direta da realidade das *formas* ou das *ideias*, eternas e imutáveis, segundo Platão, não haveria evidência enquanto significante de um conhecimento genuíno, mas, tão somente, variações opinativas (*doxa*) ou crença comum. O filósofo, cotejando a ideia de evidência frente à noção de conhecimento e percepção (objeto dialógico em "Teeteto"), associava aquele termo ao conhecimento verdadeiro (*episteme*), em oposição às opiniões colhidas da mera aparência.

Essa categorização platônica em graus de conhecimento alçava a evidência como a forma mais sofisticada da fundamentação e da verdade perante o desconhecido: a *episteme*. Em oposição, a opinião (*doxa*) poderia apenas atingir um status de crença bem fundamentada e persuasiva ou fé (*pistis*), geralmente apoiada em evidências indiretas ou em autoridade. Seria, assim, desvinculada de um *logos* (explicação), mal fundamentada (*eikasia*), apoiada em imagens e sombras, como aquelas observadas nas paredes da caverna na alegoria de "A República".

Dessa maneira, para a filosofia antiga, a evidência representaria a transcendência da mera opinião (*doxa*) e da crença (*pistis*) com a qual se galgaria ao conhecimento mais genuíno e embasado (*episteme*). Entre essas duas linhas, situava-se o pensamento do prisioneiro que recém saíra da caverna platônica e lançara-se a refletir sobre as sombras projetadas nas paredes (*dianoia*). Este seria assim um tipo híbrido de pensamento discursivo, lógico e argumentativo, além da simples opinião, mas aquém da compreensão intuitiva e direta das "verdades mais profundas" (*noesis*)³.

Decerto a noção de evidência da filosofia ocidental moderna não é mera continuidade evolutiva das noções do período antigo: tais noções são identificações contingenciais de sua época. Queremos ressaltar, contudo, no jogo incessante de traduções dessas noções, o quanto permanecem na ideia de evidência os rastros de sentidos vinculados à razão, ao empirismo e à experiência sensorial como sustentáculos do conhecimento. A coleta e análise de evidências empíricas, como preconizadas por Bacon, a dúvida hiperbólica ou metódica cartesiana ou o empirismo britânico dos Setecentos (Locke, Berkeley e Hume) aprofundaram a relação entre evidência e conhecimento. A busca por evidências claras e inegáveis permanecem perseguindo certezas epistêmicas.

"rendimento", por exemplo, circulam entre atores institucionais e traduzem-se em decisões administrativas, produzindo efeitos materiais sobre prioridades curriculares, arranjos institucionais e distribuição de recursos.

³ Interessante ressaltar que, para Aristóteles, opiniões "não provadas", indemonstráveis ou inconclusivas de pessoas experientes poderiam ser consideradas evidências valiosas em contextos éticos (*anapodeiktos*).

Parece-nos que, até certo ponto, a modernidade aproxima a condição da evidência de uma sustentação pelo empirismo, que constrói o conhecimento sobre “tábulas rasas” a partir de experiências sensoriais. O que não é percebido como apresentação passível de ser medida não existe. Não há ideias inatas ou conhecimento *a priori* para além das impressões sensoriais. A noção de “política baseada em evidências”, por sua vez, assume que dados empíricos, quando apresentados de forma clara e objetiva, são autoexplicativos.

Na medida em que, cada vez mais, vai se reconhecendo a imprevisibilidade, a fluidez, a complexidade e a dinâmica representacional contextuais e inerentes às relações humanas, e mesmo pós-humanas, nos espaços-tempos que os constituem, a eclosão das epistemologias modernas e contemporâneas tem testemunhado debates intensos e disputas por significações sobre essa natureza *objetiva* da evidência.

Não é possível apresentarmos aqui uma longa história que vem constituindo a transformação no modo como enxergamos o mundo. Interessa-nos apenas destacar o quanto já se colocou em xeque a tradicional bipartição entre conhecimento empírico e conhecimento *a priori*. Sobre isso, Wilfrid Sellars (1997) chama atenção para a correlação entre evidência e teoria: a evidência não é algo meramente dado; sua interpretação decorre de nossas teorias, conjecturas e práticas linguísticas. Para o filósofo, a ideia de uma “evidência bruta”, de um conhecimento tão só imediato e sem mediação teórica, é um mito, uma vez que a evidência não consiste em algo simplesmente dado e acessível de imediato: sua compreensão é ajustada e acomodada por estruturas teórico-conceituais. Teorias podem influir diretamente como lemos as evidências e que variedades de evidências buscamos.

Leituras epistemológicas contemporâneas seguem explorando a complexidade da evidência e de sua justificação em um contexto multifacetado, no qual o conhecimento é cada vez mais entendido como situado e envolvido em uma dinâmica relacional. Distintas abordagens nos auxiliam a compreender a riqueza do campo da epistemologia atual, com reflexões críticas sobre os processos cognitivos e os ângulos éticos, sociais e contextuais que afetam a obtenção e a razão por trás do conhecimento. A epistemologia contextualista, por exemplo, defende que os padrões de justificação do conhecimento dependem das condições específicas de avaliação, variando conforme o contexto—como mostram DeRose (2009) e Cohen (1999), que evidenciam a dependência da interpretação a pressupostos contextuais e sociais. Mesmo a epistemologia pragmática argumenta que a verdade e a justificação estão intrinsecamente associadas às práticas humanas e sociais (Rorty, 1979), entendendo o conhecimento como instrumento social para solucionar problemas práticos por meio da negociação e transformação discursiva.

Por outra via, virtudes cognitivas do sujeito (competência e reflexão crítica) são trazidas à frente como base à justificação epistêmica, conforme a epistemologia da virtude. Sosa (2007) defende que o conhecimento se reflete em uma “aptidão” do sujeito para alcançar crenças bem justificadas. Já Zagzebski (1996), reunindo a moralidade e a virtude, propõe que o exercício do conhecimento é inseparável de uma conduta ética.

Pelo prisma da epistemologia da testemunha, as noções de confiança e de credibilidade têm sido trabalhadas nas relações sociais de propagação do conhecimento. Fricker (1987) defende que o testemunho é uma fonte legítima de conhecimento, mas que se submete à credibilidade da fonte e às condições sociais que a envolvem. Lackey (2008) sublinha a responsabilidade do receptor em avaliar criticamente o testemunho. Já Coady (1992) amplia o sentido de que o testemunho é uma das formas mais usuais e, amiúde, mais seguras de obtenção de conhecimento.

Mais recentemente, a epistemologia social tem dado relevo ao âmbito do poder e da identidade na produção e avaliação do conhecimento, corroborando que as estruturas sociais norteiam os sentidos e acessos ao saber (Haddock et. al., 2010; Haslanger, 2012). Nessa linha

argumentativa, a credibilidade e a justificação não podem ser descoladas das desigualdades sociais, que geram impacto sobre as condições de acesso ao conhecimento.

Com esse breve percurso do significant "evidência", argumentamos em defesa do ininterrupto adiamento conceitual da noção de evidência: qualquer ideia de evidência válida é histórica e contingencialmente constrangida. Ao mesmo tempo, salientamos o quanto a percepção da evidência como um elemento basilar na busca do conhecimento perdura como um discurso modular no pensamento epistemológico.

Por sua vez, sua força no direcionamento de políticas educacionais se amplia com o uso da estatística como ferramenta de organização de dados na construção de diagnósticos e definição de metas. A sutura entre estatística e evidências intensificou-se com a aplicação de métodos probabilísticos a dados complexos, permitindo inferências mais robustas sobre populações e fenômenos. Mas, ao contrário do que usualmente se concebe, escolhas estatísticas são influenciadas por fatores subjetivos, pelo contexto histórico, pelas prioridades epistemológicas de quem pesquisa e pelos valores culturais prevalecentes.

A exponencial proliferação de registro de dados advindos da Revolução Industrial ampliou o papel da estatística na tomada de decisões (Porter, 1986). Essa expansão inevitavelmente expôs como as evidências foram mobilizadas para lastrear agendas políticas e econômicas. Estatísticas de mortalidade, por exemplo, embasaram reformas sanitárias em centros urbanos industrializados, como nos trabalhos pioneiros de Florence Nightingale sobre higiene pública (Hacking, 1990). Por outro lado, censos populacionais, por exemplo, legitimaram intervenções regulatórias e políticas de controle nas colônias britânicas. Como instrumento de poder, a Estatística moldou narrativas sobre desenvolvimento e desigualdade, tecendo vínculos entre modelos quantitativos e estruturas sociais.

A expansão da Estatística sobre as diversas áreas do conhecimento ilustra um período informacional carregado de enorme quantidade de dados, mas, igualmente de novos desafios na interpretação e na inferência, ou então, na complexa interação entre intuição e análise numérica. Faz emergir um deslocamento nas ciências naturais e sociais no que tange à dependência crescente dos dados quantitativos. Consolida-se como uma ferramenta hegemônica (Hacking, 1990) e um instrumento analítico central na ciência moderna, embora não faltassem críticas que alertassem sobre a confusão dos números com uma evidência *per se*, em carne e espírito.

Tal processo inclusive se desenvolve de forma a apagar as críticas sobre a validade da estatística em contextos anteriores à sua formalização, especialmente quando aplicada a fenômenos sociais complexos (Salsburg, 2002; Stigler, 1986). Igualmente silenciam provocações advindas do próprio meio da Estatística. Podemos citar brevemente o argumento de que a inferência estatística deve focar na capacidade de detectar erros, não apenas em resultados significativos (Mayo, 2018); a má comunicação da incerteza estatística e a apresentação de dados educacionais como “fatos objetivos”, mascarando a incerteza inerente e criando uma ilusão de precisão que pode levar a decisões políticas dogmáticas (Spiegelhalter, 2019); a negligência de mecanismos causais complexos, gerando políticas superficiais que focam excessivamente em correlações (Pearl & MacKenzie, 2018); e a aplicação inadequada de distribuições normais a fenômenos sociais complexo e a consequente falha de políticas educacionais baseadas em pressupostos de normalidade que falham em lidar com eventos extremos e heterogeneidade social (Taleb, 2007).

No final do século XX, a estatística bayesiana emergiu como contraponto, reintroduzindo subjetividade (probabilidades prévias) e contextualização nas inferências (Gelman et al., 2013; Jaynes, 2003). A era digital, com *big data*, expandiu horizontes (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013), mas expôs dilemas: correlações espúrias em larga escala e a fragilidade de evidências sem teoria (Kitchin, 2014; Pearl, 2018).

Aliada à ciência de dados e a técnicas como *machine learning* e redes neurais, a Estatística contemporânea desloca a concepção de evidência para uma nova episteme. No entanto, sua

complexidade técnica não supera limitações inerentes, como a dificuldade de traduzir contextos sociais em variáveis. A segmentação entre estatística e outros tipos de evidências é crucial para compreender as fronteiras e possibilidades de cada abordagem. A ideia de que "toda estatística é evidência" ignora que evidências quantitativas, por mais robustas que sejam, não podem comprovar teorias de forma definitiva, uma vez que qualquer cálculo advém de um sistema incompleto.

Isso é particularmente relevante em políticas públicas, nas quais a dependência exclusiva de evidências quantitativas pode negligenciar a natureza provisória e interpretativa do conhecimento científico. Nas políticas públicas, em específico, métodos como experimentos randomizados (Duflo, 2017) e econometria (Heckman, 2001) popularizaram a "evidência quantitativa", enquanto a economia comportamental (Kahneman & Tversky, 1979) integrou estatística a modelos de decisão sob incerteza. Essa hegemonia, contudo, não resolve dilemas históricos: generalizações apressadas, confusão entre correlação e causalidade, e a marginalização de abordagens qualitativas (Creswell, 2014; Pearl & MacKenzie, 2018).

Desse modo, mesmo considerando aportes da contemporaneidade, pode-se admitir que políticas educacionais e curriculares (o que mais nos interessa aqui) baseadas centralmente em evidências estatísticas tendem a negligenciar a natureza provisória do conhecimento científico, que, por princípio, obedecerá a interpretações teóricas e à lógica de um constante desenvolvimento. Ademais, ignora-se, ainda novas epistemes, revolvendo bases ontológicas sedimentadas. Como discurso hegemônico, a Estatística corre em dois trilhos: valida o conhecimento quantitativo, mas também marginaliza epistemes alternativas, reforçando hierarquias de saber que desembocam no presente.

Essa dualidade reflete a tensão entre estatística e evidência, que persiste na era contemporânea, na qual a expertise técnica coexiste com a pluralidade de vozes (Foucault, 1989). Abordagens pós-estruturalistas, particularmente, desafiam a suposta neutralidade da Estatística, enfatizando como ela é influenciada por estruturas de poder e por discursos dominantes, passível de uma dupla leitura em sentido derridiano (Derrida, 1981). Tais abordagens podem assim contribuir para desconstruir noções fixas de verdade, questionando a suposta objetividade da estatística e destacando sua relação complexa com a interpretação.

Para avançar em uma proposta de leitura crítica das evidências estatísticas no currículo, importa compreender duas noções que deslocam a visão convencional sobre dados e realidade: a intra-ação (Barad, 2007) e o acontecimento (Derrida, 2007a).

Em contraposição à interação—que pressupõe entidades preestabelecidas que se relacionam (por exemplo, um gestor que “usa” dados)—a intra-ação propõe que práticas específicas (como operacionalizar indicadores, coletar dados ou calcular médias) produzem os próprios entes que parecem apenas se relacionar. É no gesto de quantificar que se constitui simultaneamente aquilo que é tomado como “dado”, “escola”, “rendimento” ou “qualidade”.

Já o acontecimento refere-se ao que irrompe de modo imprevisível, caráter irruptivo e indecível de certas ocorrências, desfazendo estruturas de inteligibilidade preestabelecidas. Na educação, pode ser um movimento estudantil que contesta os critérios de avaliação de uma política, revelando afetos, demandas culturais e contradições que escapam à captura estatística.

Juntas, tais noções permitem reconhecer a estatística não como representação neutra, mas como prática performativa que ativamente produz realidades educacionais—naturalizando certas verdades, silenciando outras e materializando relações de poder.

Apoiando-nos em Barad (2007), poderíamos dizer que o binômio estatística-evidência compõe uma intra-ação: as “coisas” que imaginamos em interação (dados, métodos, sujeitos) resultam de cortes agenciais que as produzem. Nos termos de Appadurai (1996), não há coisas em fluxo, mas fluxos que, uma vez parados ou cortados por efeitos de poder, produzem coisas. Tentar

reduzir a incerteza da vida, buscando controlá-la matematicamente, é interferir em sua própria dimensão acontecimental.

A Estatística, assim, não constitui uma narrativa definitiva, mas uma tentativa de representar a realidade complexa. A incerteza é inerente ao processo estatístico e o sentido é sempre instável, submetido à tradução e suplementação (Derrida, 1991). Qualquer linguagem descritiva—como a Estatística—é performática, pois não há separação entre descrever e produzir realidades (Lopes, 2018). A busca por evidências sobre relações humanas é, portanto, precária e não autossuficiente. Se a descrição estatística é sempre precária e performática, esse caráter torna-se especialmente crítico quando o objeto em questão é o currículo—arena dinâmica de saberes, poderes e subjetivações.

A tensão constitutiva entre o acontecimento (Derrida, 2007a)—que irrompe e desafia estruturas preestabelecidas — e a operação estatística—que identifica padrões e, ao fazê-lo, inevitavelmente suprime contingências—não é um mero impasse filosófico. Ela materializa-se de forma crua e política na produção dos dados curriculares. Estes não são representações neutras, mas o produto de cortes agenciais (Barad, 2007) que performatizam a própria realidade que pretendem descrever. Ao operar através de categorias dicotômicas (proficiente/não proficiente, currículo oficial/não oficial), a estatística curricular não interage com entidades preexistentes; antes, *intra-age* produzindo os próprios contornos do que será reconhecido como "currículo", como "aprendizagem" ou como "qualidade".

Se, nos termos da teoria dos atos de fala de Austin (1962), “dizer é fazer”, e se, como radicaliza Butler (1990), essa performatividade se consolida através de repetições que instituem normas, então significar o currículo através de métricas estatísticas é engendrar uma poderosa normatividade. Esta normatividade pressiona o currículo a conformar-se àquilo que é mensurável, gerando a busca obsessiva por controle e precisão através dos dados. Isso termina por produzir uma ficção de controlabilidade, obscurecendo a natureza intrinsecamente polissêmica, contingente e conflituosa do saber curricular.

É nesta engrenagem (bio)política que a normatividade estatística, construída e mantida por práticas performativas repetitivas (Butler, 1990), alimenta a seleção rígida de indicadores. A política educacional baseada em evidências, assim, frequentemente define os parâmetros do sucesso e do fracasso. Este mecanismo convida-nos a um questionamento radical: quem detém a autoridade epistêmica e política para definir estas normas? E, crucialmente, de que modo estas normas, uma vez naturalizadas pelos dados, são mobilizadas para reforçar hierarquias de saber e poder, silenciando vozes e alternativas?

Não é kafkiano imaginar que deslocamentos históricos da área Estatística às Ciências Humanas e Sociais tenham feito erigir técnicas de governo, de controle e de regulação social por meio da instrumentalização significativa da noção de evidência como um aparato de governamentalidade (Foucault, 1978). Para explorar tais relações, debruçemo-nos sobre a relação entre estatística, evidência e poder.

Deslocamentos: Estatística, Evidência e Poder

A relação entre estatísticas e poder é cuidadosamente construída e transcende o acaso. Esse vínculo espelha as aspirações de quantificação das sociedades modernas, bem como os mecanismos de controle que sustentam o exercício do poder. Como Foucault (1999) afirmou, “[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (p. 89). Essa situação estratégica, no contexto da biopolítica, é sensivelmente enriquecida pela assimilação das práticas estatísticas, ecoando a percepção de Foucault de que o poder opera por meio do conhecimento.

As estatísticas, inicialmente concebidas como um empreendimento científico destinado a quantificar fenômenos sociais, gradualmente se transmutaram em um instrumento potente de governança. O surgimento da governamentalidade, conforme Foucault elucidou, fomentou um modo de poder que opera por meio de intervenções calculadas nas populações e em seus comportamentos (Foucault, 2007). As estatísticas, nesse sentido, tornaram-se indispensáveis à construção e racionalização das estratégias governamentais. Crary (2013) explora a "mentalidade estatística" que emergiu no século XIX, destacando como os dados estatísticos se tornaram um mecanismo para classificar, categorizar e, em última instância, normalizar elementos sociais. Isso implica que as estatísticas não são apenas ferramentas neutras para coletar e analisar dados, mas também desempenham um papel ativo na construção de conhecimento e na tomada de decisões governamentais.

As estatísticas não somente quantificam como criam uma realidade social e, dessa forma, influenciam a maneira como a sociedade é concebida, organizada e governada. A partir de seu efeito performativo, associado à prevalência, nos ciclos de políticas públicas, em regimes de verdade, gestores públicos têm associado dados estatísticos à ficção de evidências únicas, últimas e inapeláveis. O risco de se moldar a percepção de fenômenos sociais em caráter de fechamento, frente a rastros e zonas cinzentas outras que não são passíveis de evidenciação estatística, é a construção de discursos hegemônicos que, via políticas, afetam a vida das pessoas e sedimentam-se como republicanos, participativos, incontestes e justos. Ademais, são capazes de pasteurizar, esterilizar, neutralizar e desresponsabilizar o gestor público por seus atos (ou inações), uma vez que "são baseados em evidências".

O conhecimento estatístico emerge, assim, como um regime de verdade que pode moldar as políticas. A era digital amplia a capacidade de acumulação e análise de dados, amplificando o potencial de controle por meio de um capitalismo de vigilância. A mesclagem de *big data* e de governança algorítmica incorpora a quintessência da biopolítica de Foucault, uma vez que o controle é exercido por meio de análises preditivas e por modificações de comportamentos (Lemke, 2011; O'Farrell, 2005; Zuboff, 2019).

Diante da necessidade ocidental de dominar a incerteza, Popkewitz sublinha: "a confiança nos números para avaliar e planejar assuntos proporcionou uma tecnologia de consenso e harmonia em um mundo que, caso contrário, pareceria incerto, ambíguo e contencioso". Ainda: "[a]s estatísticas, neste contexto histórico [...] amansaram o acaso. Isso deu estabilidade às coisas em fluxo e inscreveu um aparente consenso que tornava as coisas do mundo parecerem controláveis." (Popkewitz, 2012). O acadêmico enfatiza que a evidência é uma construção social sujeita a múltiplas interpretações e contextos culturais. Nessa perspectiva, a ideia de "evidência" reflete, frequentemente, os valores, as normas e os interesses subjacentes. Isso levanta questões sobre a objetividade da evidência estatística em contextos políticos. Popkewitz ainda destaca, por exemplo, que a evidência pode ser seletivamente escolhida ou manipulada para atender a objetivos específicos, levando a uma visão crítica das narrativas estatísticas que podem mascarar as complexidades do diferir.

Um exemplo claro dessa construção disputada é o próprio conceito de "qualidade educacional". O que conta como evidência de qualidade? Para os idealistas da *Evidence-Based Policy Making* (EBPM), no Brasil propalada como Formulação de Políticas Baseadas em Evidências, são os resultados padronizados em testes. Para movimentos sociais indígenas, a evidência de qualidade pode residir na capacidade de a escola preservar línguas e tradições, métrica incomensurável pelos instrumentos hegemônicos. Esse conflito exemplifica a "injustiça epistêmica" (Kidd et al., 2017), na qual sistemas de conhecimento não-hegemônicos são silenciados por não se conformarem aos padrões de evidência dominantes. O mesmo efeito pode ser afirmado no tocante aos casos de "epistemicídio racial" no Brasil, como fica na leitura da obra de Carneiro (2019) sobre o racismo

como destruição sistemática das formas de conhecimento, de cultura e de subjetividade produzidas pela população negra. Esse processo é amplificado por mecanismos de governança global, nos quais avaliações como o PISA não apenas medem, mas *produzem* uma realidade educacional específica, tornando-se um “espelho do perito” que define o que é considerado bom ou ruim em educação em escala planetária (Carvalho, 2009)

Nesta linha, uma das críticas basilares à estatística como subsídio à formulação de políticas educacionais seria sua tendência a homogeneizar a diversidade humana. A abordagem estatística muitas vezes agrupa dados sobre indivíduos e suas realidades sob categorias amplas, que invisibilizam nuances e particularidades culturais e contextuais, homogeneizando os diferimentos. Isso poderia levar à implementação de políticas inadequadas ou injustas porque, ao não considerarem tais diferimentos, desconsideram que produzem efeitos díspares em relação às metas projetadas.

Do ponto de vista da subdeterminação⁴ da teoria por dados, as evidências apenas dão graus de probabilidades às hipóteses, que em si, e por sua própria escolha em detrimento de outras possíveis, traz um grau de *doxa*, de crença. No que respeita à percepção do próprio significado de evidência por parte dos formuladores de políticas públicas, é preciso esclarecer que não há consenso.

Em pesquisa (MacKillop & Downe, 2022) conduzida no país de Gales junto a indivíduos que ocupavam cargos desde ministro de Estado a servidores públicos, membros e funcionários do parlamento, organizações da sociedade civil e acadêmicos, concluiu-se que as atitudes e as percepções sobre o que venha a significar o termo evidência variavam em quatro direções distintas: “idealistas da Formulação de Políticas Baseadas em Evidências (EBPM)”, “Políticos”, “Pragmatistas” e “Inclusivos”.

Para os considerados *idealistas*, “[...] as evidências devem ser rigorosas, claras e bem apresentadas, [...] os formuladores de políticas têm a responsabilidade de usar as evidências de maneira imparcial [...] e] as evidências podem ser comparadas à verdade e aos fatos”. Para os classificados como *políticos*, “[...] o que conta como evidência é influenciado pela política”, “a evidência é política na forma como é articulada” e “reflete as relações de poder”. Já para os *pragmatistas*, “nem todas as evidências podem ser medidas”, “o que conta como evidência varia entre as profissões” e “de acordo com os diferentes fatores envolvidos em um determinado contexto.”. Por fim, para os *inclusivos*, “evidência [pode ser] qualquer coisa que ajude a desenhar uma imagem rica de um problema” e “[é] o que ajuda a responder a uma questão da política”.

Desse modo, pode-se considerar míope a máxima de que uma política baseada em evidência reflete fatos estatisticamente garantidos. Para os propósitos da discussão deste artigo, argumentamos na próxima seção sobre tais questões tendo em vista à educação e mais particularmente às políticas de currículo.

De Quanta Evidência Necessita a Educação?

O discurso sobre a suposta baixa qualidade da educação brasileira vem sendo sedimentado não exclusivamente por políticas baseadas em evidências, mas tem nelas um dos fluxos que sustentam tal hegemonização. Exemplo clássico da disseminação desse discurso são as matérias jornalísticas pautadas pela divulgação de resultados das avaliações em larga escala de desempenho estudantil, como é o caso do trienal do PISA. A depender do veículo disseminador, os mesmos resultados de desempenho discente são escrutinados das mais variadas formas, com conclusões que podem ser as mais díspares possíveis.

⁴ A subdeterminação indica que um mesmo conjunto de dados pode ser compatível com explicações teóricas distintas; portanto, os números não determinam, por si só, uma interpretação única (Quine, 1951).

Tomemos como exemplo a repercussão dos resultados do PISA 2022 no Brasil. Um jornal enfatizou que “o problema está na escola pública”, argumentando que a média nacional foi impactada negativamente pelo desempenho das escolas públicas, obscurecendo os “excelentes” resultados das instituições privadas (Sardenberg, 2023). Esse tipo de análise, contudo, desconsidera fatores estruturais e metodológicos fundamentais para uma compreensão mais ampla do cenário educacional.

O desempenho escolar é fortemente correlacionado ao nível socioeconômico (NSE) dos estudantes. Estudos demonstram que alunos de NSE mais alto tendem a obter melhores resultados devido a uma série de fatores extrínsecos, como acesso a recursos educacionais, ambiente familiar favorável à aprendizagem e menor exposição a vulnerabilidades sociais (Alves et al., 2014; Inep, 2013; OCDE, 2014). Dessa forma, afirmar que “o problema está na escola pública” sem considerar essa variável é, no mínimo, impreciso.

Ao analisarmos o desempenho médio em Matemática dos estudantes de 15 anos no PISA 2022 com base no índice de nível socioeconômico (ESCS) da OCDE, observamos que apenas 4% dos jovens brasileiros são classificados como *top performers*, enquanto 12% encontram-se no grupo de menor desempenho em nível internacional (OCDE, 2023, pp. 141-142). Essa distribuição revela não apenas disparidades internas, mas também a posição do Brasil no contexto global.

Se isolarmos os estudantes dos dois decis superiores do ESCS—que representam, em grande parte, aqueles matriculados em escolas privadas—encontramos um desempenho médio entre 440 e 480 pontos em Matemática. Isso os posiciona abaixo de estudantes da mesma faixa socioeconômica em 40 países ou regiões avaliadas⁵. Ou seja, mesmo os alunos brasileiros mais favorecidos, presumivelmente beneficiados pelo ensino privado, apresentam resultados inferiores aos de estudantes de NSE muito mais baixo em países como Turquia, Letônia, Reino Unido, Irlanda e Polônia. Eles também ficam atrás dos 30% mais pobres da Estônia e Coreia do Sul e dos 10% mais pobres do Japão—o que já inviabiliza qualquer comparação com províncias chinesas, Taiwan ou Singapura. Não é preciso frisar que experimentos comparativos internacionais não estão isentos de questionamentos de sua validade, neutralidade e intenção pelo simples fato de serem baseados em “evidências” estatísticas (Elfert, 2024).

Se, por um lado, esses dados desmistificam a noção de que a escola privada brasileira seria um modelo de excelência, por outro, mostram como a estatística pode ser usada seletivamente para reforçar argumentos previamente estabelecidos. Atribuir à escola pública a responsabilidade exclusiva pelo desempenho educacional do país ignora o papel de desigualdades socioeconômicas e estruturais que impactam a aprendizagem. Ao mesmo tempo, obscurece uma questão essencial: como estaria a educação brasileira sem a escola pública?

Agora, tentemos focar especificamente nos discursos favoráveis à reforma curricular no Brasil com base em dados estatísticos. Quais enunciados “evidenciavam” a necessidade urgente de reformas no país?

Vejamos um exemplo de grande impacto⁶: a Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC (Brasil, 2016), documento oficial que deu base à solicitação do Ministério da Educação, em regime de urgência, a uma Medida Provisória para reformar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que tange aos currículos do ensino médio no país. Segundo o documento, era inadiável uma reforma curricular para fazer frente aos gargalos que derrubavam o desempenho e permanência dos jovens nesta etapa de ensino. Confrontemos alguns dados levantados no documento:

⁵ Esses valores são inferiores à média OCDE (≈ 472) e bem abaixo de *top performers* (≥ 600) (OECD, 2023).

⁶ Obviamente a reforma do ensino médio no país envolveu o antagonismo de diversos atores, com argumentos baseados em “evidências” diversas. Nem por isso o processo ocorreu sem invisibilizações e apagamentos de vozes contra ou a favor da reforma.

O ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI (Brasil, 2016, p. 1);

Questiona-se: a partir de quantas disciplinas um currículo passa a ser extenso? Quem define a extensão e em que base? Uma vez extenso, o que deveria ficar de fora?

Um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional; Pesquisa evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina; somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos); 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais; quanto ao nível de proficiência, 75% dos alunos estão abaixo do esperado e mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática; somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional (Brasil, 2016, pp. 1-2);

Pergunta-se: é o fato de os jovens não verem sentido no que estudam que explica estarem fora da escola, possuírem baixo desempenho e não prosseguirem seus estudos no ensino superior ou o desinteresse estaria relacionado a fatores oriundos da realidade do jovem fora da escola? Por que, então, se ignora o sentido que os jovens privilegiados dão às mesmas 13 matérias e o fato de terem um índice bem maior de prosseguimento no ensino superior? Por traz deste argumento não está a defesa de que, para a realidade socioeconômica do jovem pobre, faria apenas sentido disciplinas que estivessem diretamente vinculadas ao seu contexto (daí a importância de matemática e língua portuguesa em detrimento de sociologia, filosofia e música, por exemplo)?

O Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias; outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos; liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida; buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (Brasil, 2016, pp. 2-3)

Primeiramente, o Brasil não é o único país do mundo a ter treze disciplinas obrigatórias: o Chile, por exemplo, considerado pelas estatísticas como um dos melhores resultados educacionais na América Latina, tem tantas disciplinas quanto o Brasil. Segundo, os países que possuem poucas disciplinas obrigatórias não convergem sobre o que é obrigatório: de Filosofia e Música a Matemática e História, não há consenso sobre quais seriam as “habilidades essenciais indispensáveis” (apenas sedimentações hegemônicas). Terceiro, ter matérias obrigatórias pode ser tão frustrante para o jovem quanto ter a obrigação de optar por disciplinas que não lhe interessam.

Se a atratividade da escola está na possibilidade de escolha de disciplinas pelo jovem, como lidar com a situação em que quase 50% dos municípios do país possuíam apenas uma instituição que oferecia ensino médio em 2022 (Fernandes, 2023)? Como garantir oferta de diferentes itinerários formativos ao jovem pobre que está longe dos grandes centros urbanos? Seria isso inverter a frustração curricular daquilo que a escola oferece pela frustração pelo que a escola não oferece?

Se currículos supostos como ruins porque excessivos são a causa de fluxos escolares irregulares, baixa proficiência, desidentificação com a escola e o não avanço para o ensino superior, por que, com o mesmo currículo, há tanta disparidade nos indicadores da população jovem quando

se considera seus níveis socioeconômicos? Para o jovem rico e/ou criado em determinado contexto é interessante, prazeroso e atrativo aquilo que é chato e enfadonho para o jovem pobre e que vivencia outras experiências de vida? Ou será que o chato ou apazível não estariam mais correlacionados com a realidade e o contexto vivenciados pelo jovem fora dos muros das escolas?

Por mais atrativa e divertida que seja uma proposta ou grade curricular de uma escola, como fazer para que um jovem malnutrido, com problemas de agressão física e psicológica doméstica e/ou humilhado por sua condição social desligar de seu mundo fora da escola e “mergulhar de cabeça” nas opções e na liberdade curricular que a escola oferece? Uma mera questão de chavear mundos? Ou este mundo é trazido para sala de aula e confrontado em desfavor de (qualquer) currículo?

A análise concreta do processo da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) sugere fortemente a segunda opção. A reforma ilustra claramente esse apagamento de contextos e tornou-se um caso paradigmático do uso estratégico de evidências. O discurso da “urgência” e da “crise”, lastreado por dados de evasão e desempenho no PISA e no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Brasil), foi mobilizado para justificar uma mudança curricular profunda via Medida Provisória, procedimento que, por si só, limitou o debate democrático sobre o currículo no país. Os dados citados na Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC foram usados seletivamente para construir uma narrativa de que um currículo “extenso” e “enciclopédico” era o grande vilão.⁷

No entanto, as questões silenciadas foram muitas, e a análise crítica desse processo já é objeto de estudos consolidados (ex: Da Silva & Scheibe, 2017). Destaquemos algumas: (1) A questão do financiamento: a reforma não foi acompanhada de um aumento de recursos e de estrutura mínima para garantir a oferta múltipla de itinerários formativos, especialmente em escolas pequenas e periféricas, o que aprofunda desigualdades (Fernandes, 2023); (2) A questão da formação docente: negligenciou-se deliberadamente a precariedade formativa para a implementação dos itinerários, sem qualquer arcabouço teórico-metodológico que orientasse a atuação pedagógica em contextos curriculares fluidos e transdisciplinares, revelando um descompasso estrutural entre as premissas da reforma e as políticas públicas de formação de professores; (3) A questão da disputa de projeto: o silenciamento mais profundo foi o de um debate público sobre que tipo de formação cidadã e crítica se deseja para a juventude, subordinando-a a uma lógica de “projeto de vida” alinhado às “demandas do século XXI” (leia-se, do setor produtivo). A crítica das entidades educacionais, de estudantes e de pesquisadores que apresentavam outras evidências – como estudos sobre a importância da Sociologia e Filosofia para a formação crítica – foi largamente ignorada, demonstrando como o jargão “baseado em evidências” pode servir a um projeto político específico que seleciona quais evidências terão voz.

Chega-se à pergunta síntese: os dados foram a base evidencial para a necessidade de reforma curricular ou o desejo por reforma foi a base *a priori* para a exposição de evidências?

Dados estatísticos nos oferecem tanto respostas quanto interrogações. Aberturas e fechamentos refletem relações de poder, de modo que as “evidências” não são tão evidentes assim. Isso nos leva a uma aporia: o que, ao nos revelar, ou dados estatísticos nos suprimem? Fazer essa indagação não é cair no simplismo de culpar números que buscam representar a realidade (a

⁷ Neste estudo, aplicamos o arcabouço teórico desenvolvido à análise da documentação oficial que embasou o Novo Ensino Médio, com destaque para as normativas produzidas pelos governos federal e estaduais (Fernandes, 2022, 2023). Essa leitura teórica orientou a identificação de enquadramentos e operações discursivas que mostram como enunciados sobre “evidência” e “rendimento” são mobilizados e traduzidos em decisões institucionais. Mais do que descrever problemas, tais enunciados operam como dispositivos que reconfiguram prioridades curriculares, reposicionam atores e reestruturam instituições, evidenciando a dimensão política intrínseca às práticas técnico-discursivas.

estatística é hoje ferramenta para distribuição de recursos à educação ou para confrontar percepções distintas sobre a "realidade" escolar), mas reforçar, como buscamos fazer até aqui, que a tentativa de leitura da realidade tende a carregar uma carga de incerteza, de aposta, que (apenas) atravessa os números. Ler os números é traduzi-los; e traduzir é trair o texto original.

Encerramos aqui um exercício discursivo (e performativo) com números enquanto evidências da realidade. O intuito não foi a acurácia estatística do exercício proposto. Há aqui hipóteses ou estimativas propositalmente questionáveis. Buscamos tão somente a sinalização de que se basear em evidências numéricas não significa necessariamente tornar os problemas sociais mais evidentes, mas dar evidência a determinadas leituras do social e nublar outras leituras. Não se trata de denunciar erros matemáticos, mas de tornar evidente a necessidade de agitar sedimentações, de abrir espaço a evidências que estão para além dos números, dos cálculos, das casas decimais. O que tentamos fazer na próxima seção ao focalizar especificamente o currículo.

O Fazer Curricular é Evidente?

Especificamente no campo das reformas curriculares desenvolvidas no Brasil e no mundo nas últimas décadas, tem-se tornado hegemônico o discurso de que o (re)desenho curricular carece da criação de processos sistêmicos que devam ser baseados em evidências. A partir desta perspectiva, opera-se em temáticas como a distância entre os currículos praticados e as necessidades futuras, a sobrecarga curricular, a busca de equidade pela inovação curricular e a formação de flexibilidade e autonomia curricular a partir da agência do estudante. Não é raro a formulação de “mapas do caminho” que, a partir de dados estatísticos de rendimento e desempenho, enfeixam possibilidades do *currere* e delimitam políticas e mesmo a teoria curricular. Tais fixações não se restringem ao campo cognitivo-disciplinar, adentrando as denominadas habilidades metacognitivas e de caráter comportamental.

Todavia, como reiteradamente Ball et al. (2012) argumentam, políticas são traduzidas na prática das escolas e “a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (p. 3) e, de forma geral, (...) “não há o devido reconhecimento das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas” (p. 6), assim como é desconsiderado que a escola faz parte da produção da política.

Simultaneamente, com a proliferação do *big data*, a educação tem-se tornado um campo cada vez mais dominado por grandes volumes de dados. Se, por um lado, a análise de grandes conjuntos de dados tem permitido a descoberta de padrões ocultos que antes seriam invisíveis, por outro, tal análise também levanta preocupações sobre enviesamentos (ou vieses de confirmação), simplificações, heurísticas de disponibilidade e correlações espúrias na interpretação dessas evidências. Como acautelado por Ian Hacking em *The Taming of Chance* (1990), o próprio conceito de “acaso” é uma construção social e a maneira como escolhemos e interpretamos dados afeta profundamente as conclusões que tiramos. Assim, ao valer-se do *big data* na educação, é fulcral reconhecer que, ainda que os dados forneçam valiosos *insights*, eles também carregam, em si, as escolhas teóricas e metodológicas dos que coletam e interpretam esses dados, influenciando as decisões educacionais (e curriculares) de maneira que pode ser tanto produtiva quanto limitante.

Diante de tais contingências, que também impactam a teoria curricular na interpretação que constitui currículo, indagamos acerca do que os dados nos tiram, considerando o quanto cessam ou totalizam o que deveria ser suplementado, deslocando sentidos cristalizados. Afinal, quais são os dados sobre o currículo que deixaram de ser produzidos? Como estranhar os dados oferecidos?

Indagar a esse respeito, a partir de uma leitura pós-estrutural constitui uma das formas de focalizar as fronteiras entre as ciências, a partir da perspectiva de cortes tangenciais nos emaranhados de forças que dão potência acontecimental à vida escolar. Como se apreende dos deslocamentos

históricos da Estatística, é parte constitutiva da sua cosmogonia controlar os fluxos acontecimentais, de modo a operar em um todo fechado, composto por variáveis que, ao serem controladas, geram explicações universalizantes passíveis de reprodução e verificabilidade. Isto é, uma explicação da realidade de forma universal somente é possível dentro de um sistema aberto e incompleto concebido como fechado a partir de ações de poder. O acontecimental torna-se evidencial, fazendo-se emergir o que é (ou considera-se ser) “emergível”, buscando controlar, ou mesmo anular, sentidos, experiências e interpretações outras que poderiam influir sobre o que se delimita como fenômeno observado: diante do espectral ou do imponderável, alberga-se no sistema insular do “tudo o mais constante”, frequentemente aplicado na economia quando lida com problemas de múltiplas e complexas variáveis. Com isso, todo investimento é dirigido à tentativa de retirar o potencial de inoculação das afetações da vida, sejam humanas ou pós-humanas, sobre o fenômeno investigado.

Assim, ainda que marcada por seus jargões e termos técnicos, típico de qualquer disciplina científica, a Estatística cria um ambiente controlado de investigação, regido por regras pré-definidas e por elementos constituintes inter-relacionáveis, com vistas a um entendimento universal e passível de ser capturado. A descrição e a inferência das variáveis e de seus comportamentos interativos explicam, em probabilidade, o porquê de os fatos observáveis na Educação serem como são. Em outros termos, as evidências fundamentam—tentam fundamentar—os acontecimentos.

Não é raro, hoje, seja em perspectiva nacional ou internacional, o entendimento de que políticas educacionais baseadas em evidências são mais assertivas e mais resistentes às ciclotimias ou interferências de cunho ideológico ou político-ideológico. Iniciativas reformadoras do currículo no Brasil, em busca de fechamentos epistêmicos (e silêncio ontológico), têm redefinido ou reescalado os limites a partir do qual as afetações e as intra-ações deveriam acontecer. Por mais que essas iniciativas de reforma curricular sejam lastreadas em racionalidades técnicas (com efeito de atos perlocutórios), qualquer instrumento de medida é bipartido em um empreendimento técnico e social. Os resultados primários (e secundários) de pesquisa não só advêm de uma incansável e histórica busca por rigor⁸ técnico-metodológico. Advêm, também, de *epistemes* assentadas sobre construções ontológicas (ou ontologias regionais) aquiescidas (muitas vezes) por ignorância, comodidade, despreocupação ou *hamartofobia*⁹ no fazer pesquisa.

O horizonte raso de subsídios às políticas públicas gera uma consequência interessante: ao não indagar sobre as ontologias de base de seu ofício, o pesquisador vira um sacerdote de epistemologias sedimentadas. Assim, furta-se à principal ação da pesquisa: (auto)questionar. Esse silêncio afasta a beleza da pesquisa em enfrentar, sem pretensões obrigatórias de sucesso, a contingência, a imprevisibilidade e o paradoxo do fundo abissal da vida; a ponto de “transforma[r] entidades ontologicamente complexas em outras ontologicamente empobrecidas para facilitar a comensuração e o cálculo” em abstrações e mobilidade promíscuas (Gorur, 2015). Em poucas palavras: ao empobrecer o questionamento sobre as bases ontológicas que sedimentam o fazer do pesquisador, o mundo é empobrecido para caber nas equações matemáticas pré-definidas.

Ao questionar a evidência do fazer curricular, é importante reconhecer a pluralidade de epistemologias que o permeiam e, *ipso facto*, das ontologias que lhe dão base e sentido de ser, a contingência de todo fazer curricular. Isso implica que as tentativas de padronizar a educação com base em evidências quantitativas tendem a desconsiderar as dinâmicas culturais e locais que influenciam o processo educativo. O que pode parecer “evidente” dentro de uma estrutura curricular fundamentada em estatísticas frequentemente ignora as complexidades e traduções locais, resultando

⁸ Discussão perspicaz sobre o que se entende por rigor (enquanto confirmação de evidências em si e/ou da hipótese que essas evidências suportam) são encontradas no artigo de Cartwright (2019).

⁹ Do grego *hamartia* (erro, pecado) e do sufixo *-fobia* (medo).

em políticas que reforçam a colonialidade do saber e negligenciam o diferimento cultural dos contextos educacionais.

A ciência estatística traz respostas, ainda que submetidas a contingencialidades, aos dilemas apresentados na educação. É difícil ignorar informações de registro administrativo sobre a escola, seus sujeitos e seus contextos, tais como precariedade infraestrutural, condições do trabalho docente, acesso, permanência e rendimento discente, opiniões de docentes e gestores sobre sua realidade de trabalho etc. Todavia, reduzir a escola a esses registros é desconsiderar dinâmicas intersubjetivas e relações contextuais difíceis de serem traduzidas nesses registros. Como transpor a estaticidade descritiva e inferencial do espaço-tempo da escola ao currículo? Quais seriam os cortes agenciais preferidos para tanto? Há informações básicas a compor dados a partir do qual se possa desenhar políticas curriculares? A que custo?

Uma abordagem pós-estrutural (dentre outras) poderia nos ajudar em respostas (e outras perguntas), tensionando os limites estabelecidos para a interpretação do currículo e das convenções que lhes constituem. Dispor-se a essa abertura talvez inclua pensar no que aconteceria se os limites desaparecessem ou se tornassem porosos, por meio da inclusão da potência acontecimental do currículo nas estatísticas. Ou se a alteridade e a adversidade invadissem o próprio sistema que pensa estatisticamente o currículo. Se há limites internos às áreas científicas que as alocam entre margens, sedimentados por suas estruturações ontológicas, é um desafio tentar trabalhar com fronteiras movediças, com lugares e variáveis definidas que não estão exatamente lá, senão por convenção, questionando a defesa de explicações universalizantes. Afinal, quando as fronteiras são porosas, não há mais como fixar leituras do social.

Portanto, estranhar os dados estatísticos curriculares implica perguntar: que práticas intratativas performatizam este currículo? Que acontecimentos são suprimidos por seus cortes agenciais? Uma alternativa não é abandonar os dados, mas hibridizá-los. Modelos como, por exemplo, a “ecologia de práticas” (Stengers, 2018) ou o *design justice* (Costanza-Chock, 2020) abrem espaços para discutirmos a integração de dados quantitativos a saberes locais, testemunhais e contextuais. Implicaria, por exemplo, que os indicadores de um currículo “bem-sucedido” fossem co-construídos com a comunidade escolar, incluindo métricas de bem-estar, participação cidadã e valorização cultural, e não apenas proficiência em testes padronizados. Isso desloca a evidência de um dado bruto para o resultado de um processo relacional necessariamente contingente. A produção do entendimento do mundo não se dá apenas pela performatividade da linguagem que descreve o mundo, mas também pelos dados que fazem parte da linguagem. Em sentidos foucaultianos, as evidências já são dadas dentro de uma episteme. Mas haja vista a porosidade das margens entre as ciências, como estranhar os dados estatísticos vis-à-vis sua tentativa de fixar sentidos para o currículo?

A contrapelo desse entendimento, como as estatísticas, em sua performatividade discurso-evidencial, podem nutrir-se do e alimentar o pensamento curricular? Explorar a potencial normatividade presente na estatística curricular corrente é colocar na gira (Rufino, 2019) nossas próprias convenções, que nos constituem como pesquisadores em Currículo. O exercício alterativo nos confronta em como podemos produzir formas outras de pesquisa e estudo curricular, o que nos remete a nossas próprias subjetivações e fixações identitárias, sem certezas ou controle do por vir. Mexer em margens pode-nos tornar ainda mais marginalizados. Mas, se tudo é margem, se não há um externo, mas externos constitutivos, o “risco” é o de deslocamentos a direitos outros de representação.

Conclusão

Ao longo do texto, procuramos argumentar o quanto um corte estatístico-agencial sobre o emaranhado ou a infixidez das margens do currículo pode representar uma violência, quer sobre a prática e a teorização curricular, representado por uma diluição e fixação de sentido, quer sobre tudo aquilo que continuará a não ser representado ou representável pelas evidências e estatísticas.

Esse possível arbitramento convida-nos a pensar sobre formas de alteridade (e adversidade) que questionem as normas de representação de um repertório técnico e comunicativo da transformação do mundo em números. Não propomos a ojeriza apressada e igualmente universalizante em direção oposta ao que os números nos propõem e nos proporcionam, uma dentre as múltiplas formas de subjetivação e identificação. Apostamos na busca, sem certezas, de que os dados nos deem algo a mais e não nos tirem possibilidades de sentido. Dados que não sejam considerados como “dados” nem sejam retirados do próprio questionamento das normas de representação que os constituem.

Apostamos, ainda, na possibilidade de tensionar as relações políticas por pluralidade de sentidos, navalhando as próprias ferramentas de políticas públicas, como o caso das evidências a partir da linguagem dos números.

Como seres normativos, que operemos no sentido de que as normas e seus mecanismos de definição continuem em aberto. Questionemos a ambivalência “ou ou”, a performatividade da suficiência do binarismo “0 1”, não renunciando à Estatística, mas sempre colocando em xeque os ímpetus de normatividade (e governamentalidade) que a captura, em favor da perspectiva do acontecimental e do não estatístico necessariamente. Descategorizar o que foi categorizado, insistir na construção de perturbações ao fechamento classificatório, entendendo que as categorizações estatísticas frente ao currículo são discursivamente construídas e essa discursividade não exclui o material.

Operar uma estatística curricular, portanto, exige mais do que descrever interações; exige adentrar a dimensão da intra-ação—compreendendo-a como potência generativa que antecipa e possibilita os cortes agenciais inerentes à produção de conhecimento. Tais cortes, fundados em ontologias regionais, não descrevem um mundo preexistente, mas performativamente constituem sentidos, normatividades e práticas educacionais, modelando de modo constitutivo as subjetividades e realidades que habitamos.

É caminhar não no sentido de uma estatística dos fluxos, mas uma estatística para os fluxos. Será isso possível? Talvez como potência, como estranhamento, como explosão de fronteiras. Afinal, o acontecimento só o é porque é impossível.

A pergunta que intitula este artigo—Quando os dados falam, quais questões são silenciadas?—aponta para um problema central nas atuais políticas educacionais: a monopolização da “voz legítima” por regimes estatísticos de verdade. Como demonstrado, por meio de dispositivos, tais como o PISA, o SAEB e as reformas curriculares “urgentes”, números, por si só, podem deixar de falar questões fundamentais: as desigualdades estruturais, a falta de financiamento adequado, a formação docente, a diversidade epistemológica e, sobretudo, o debate democrático sobre que projeto de educação e sociedade deseja-se construir. Longe de ser neutra, a estatística opera como uma tecnologia biopolítica que produz realidades e sujeitos educacionais específicos—performatizando currículos, hierarquias de conhecimento e expectativas de aprendizagem. Seu uso hegemônico tende a apagar a alteridade, a contingência e o acontecimento (Derrida, 2007a; 2007b), subsumindo a complexidade do real sob categorias totalizantes e comparáveis.

Quando os dados falam, o que frequentemente ocorre é que falam em nome de projetos de governo e de atores institucionais que hegemonizam o poder de tradução e de disseminação dos

números.¹⁰ Assim, são silenciadas: (a) desigualdades estruturais que não cabem em indicadores simplificados (ou em agendas previamente definidas); (b) deficiências de financiamento e infraestrutura (como laboratórios, bibliotecas, conectividade) que aparecem nas bases do Censo Escolar como determinantes do processo de aprendizagem; (c) especificidade das práticas e saberes docentes, bem como a precarização do magistério e o enfraquecimento de sua autonomia; (d) modos de ser e saberes comunitários, cosmologias e epistemologias locais¹¹; (e) o debate democrático a partir de percepções e posições sobre os fins da educação (que acompanham a historicidade, o contexto e a contingência de onde e de quem os propõem).

Essas questões tendem a ser suprimidas porque não se enquadram nos formatos de evidência valorizados—índices agregados, rankings e indicadores internacionais—e porque sua inclusão exigiria horizontes políticos e investimentos que conflitam com agendas de curto prazo de atores institucionais e financeiros. Identificá-las explicitamente permite orientar recomendações políticas que priorizem ecologias de evidência plurais e processos deliberativos de co-construção de indicadores. Somente escaparemos à armadilha epistemológica, que confunde a hegemonia dos dados com neutralidade científica, quando superarmos a falsa dicotomia entre sua idolatria e sua rejeição integral, construindo políticas públicas que adotem processos deliberativos que co-produzam “evidências” e criem salvaguardas contra o uso prescritivo e único dos dados.

Sinteticamente, a centralidade dos indicadores opera sobre o currículo por meio de três mecanismos interligados: (1) a priorização de conteúdos e práticas mensuráveis (*agenda-setting* técnica); (2) a institucionalização de rotinas de *accountability* que recompõem incentivos institucionais; e (3) a amplificação de interpretações técnicas por atores intermediários (consultorias, fundações, redes). Esses mecanismos explicam por que programas concebidos como “baseados em evidências” tendem a promover fatiamentos curriculares que respondem melhor ao que é mensurável do que ao que é formativo.

Assim, não se trata de rejeitar totalmente os dados quantitativos, mas desnaturalizá-los como evidência única e recolocá-los em seu devido lugar: como uma ferramenta entre muitas, sempre parcial, interessada e intrinsecamente vinculada a jogos de poder e projetos de sociedade (Foucault, 2007; Ball, 2013). Como propõe Barad (2007), é preciso reconhecer que todo dado é resultado de cortes agenciais específicos que privilegiam certas intra-ações em detrimento de outras. O desafio que se coloca—para pesquisadores, gestores e comunidades escolares—é o de construir ecologias de evidências mais justas e pluriepistêmicas (Stengers, 2018), capazes de acolher saberes marginalizados, contextos diferenciais e a imprevisibilidade constitutiva do educativo. Isso implica resistir à sedução dos números fáceis e abraçar a incerteza não como falha, mas como condição ontológica do currículo e da educação. Só assim poderemos fugir à armadilha de acreditar que, quando os dados falam, há justificações técnicas para silenciar a alteridade.

Referências

- Addey, C. (2016). O PISA para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. *Educação & Sociedade*, 37(136), 685–706.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. (2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 671–708. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>

¹⁰ O que não necessariamente coincide com aqueles atores que os produzem.

¹¹ Decisões orientadas por rankings e indicadores concentram o poder interpretativo em instâncias técnico-institucionais, reduzindo espaços de escuta e co-construção com as vozes locais (alunos, famílias, comunidades).

- Andrade, F. M. de, Ceneviva, R., & Koslinski, M. C. (2022). Escolas em Foco: The assessment of the impact of an "evidence-based public policies" program of the municipal education network of Rio de Janeiro. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (110).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7096>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2009). *O medo ao pequeno número: Ensaio sobre a geografia da raiva*. Iluminuras.
- Araujo, H. G. (2022). *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: A política investigada por redes*. (Tese Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ayer, A. J. (1936). *Language, truth, and logic*. Gollancz.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012) *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code*. Polity Press.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *Undoing gender*. Routledge.
- Carneiro, S. (2019). *A construção do outro como não-ser: O mito da democracia racial brasileira*. Pólen.
- Cartwright, N. (2019). What is meant by “rigour” in evidence-based educational policy and what’s so good about it? *Educational Research and Evaluation*, 25(1-2), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617990>
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009–1036.
- Carvalho, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: O caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Educação & Sociedade*, 37(136), 669–683.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Clarendon Press.
- Cohen, S. (1999). Contextualism, skepticism, and the structure of reasons. *Philosophical Perspectives*, 13, 57–89.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*. MIT Press.
- Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Da Silva, M. R., & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, 11(20), 19–31. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>
- DeRose, K. (2009). *The case for contextualism: Knowledge, skepticism, and context*. Oxford University Press.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination* (B. Johnson, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published in 1972).
- Derrida, J. (1991). *Margens da filosofia* (J. Torres Costa & A. M. Magalhães, Trans.). Papirus.
- Derrida, J. (1993). *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the new international* (P. Kamuf, Trans.). Routledge.
- Derrida, J. (2004). *Gramatologia* (M. Schnaiderman & R. J. Ribeiro, Trans.). Perspectiva. (Original work published in 1967).

- Derrida, J. (2007a). A certain impossible possibility of saying the event. *Critical Inquiry*, 33(2), 441–461.
- Derrida, J. (2007b). *Psyche: Inventions of the other* (Vol. 1, P. Kamuf & E. Rottenberg, Eds.). Stanford University Press.
- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas: Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583–615.
- Duflo, E. (2017). The economist as plumber. *American Economic Review*, 107(5), 1–26.
<https://doi.org/10.1257/aer.p20171153>
- Dutra, K. A. M., Negreiros, H. L., & Santos, W. dos. (2024). Statewide standardized exams and the shaping of education policies for assessment: A comparative analysis of Paebes (Brazil) and Exeims-BC (Mexico). *Education Policy Analysis Archives*, 32.
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8454>
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: Another look at the jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1), 1–26. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344552>
- Elfert, M. (2024). Can we trust “evidence” in policymaking? In C. Baek & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *The rise of knowledge brokers in global education governance* (1st ed., pp. 199–207). Elgaronline.
<https://doi.org/10.4337/9781035326426.00014>
- Engel, E. (1857). The production and consumption relations of the Kingdom of Saxony [*Die Productions- und Consumtionsverhältnisse des Königreichs Sachsen*]. *Journal of the Royal Statistical Bureau of the Kingdom of Saxony*, 8, 1–54.
- Eyler, J. M. (1979). *Victorian social medicine: The ideas and methods of William Farr*. Johns Hopkins University Press.
- Fernandes, E. F. (2023). Condições do ensino médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 8, 113–157. Inep.
<https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5768>
- Fernandes, E. F. (2022). Reforma curricular e pandemia: Percursos da BNCC do ensino médio em tempos pandêmicos. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7, 119–171. Inep.
<https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5578>
- Foucault, M. (1989). *A ordem do discurso*. Martins Fontes/
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: Vontade de saber* (M. T. da Costa Albuquerque, Trad.). Graal. (Original work published in 1976).
- Foucault, M. (2007). *Nascimento da Biopolítica* (E. Brandão, Trans.). Martins Fontes.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, volume 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon.
- Freitas, R. G. de, Chaves, V. L. J., & Nozaki, H. T. (2019). Marginalisation in education systems: The Programme for International Student Assessment (PISA) and the failure discourse around the Italian education system. *Education Policy Analysis Archives*, 27(127).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4317>
- Fricker, E. (1987). The epistemology of testimony. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 61, 57–83.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Vaughan, J. W., Wallach, H., Iii. H. D., & Crawford. K. (2021). Datasheets for datasets. *Communications of the ACM*, 64(12), 86–92.
<https://doi.org/10.1145/3458723>
- Gelman, A., & Shalizi, C. R. (2013). Philosophy and the practice of Bayesian statistics. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 66(1), 8–38.

- Ghisleni, A. C., & Luce, M. B. (2016). Large-scale effects of national policy assessment on the political and pedagogical management of schools of Porto Alegre: Exploring relationships and uses. *Education Policy Analysis Archives*, 24(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2328>
- Good, I. J. (2003). A short history of the foundations of modern probability and statistics. *IEEE Information Theory Society Newsletter*, 53(4), 1–14.
- Gorur, R. (2015). Producing calculable worlds: Education at a glance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 578–595. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.974942>
- Hacking, I. (1990). *The taming of chance*. Cambridge University Press.
- Haddock, A., Millar, A., & Pritchard, D. (2010). *Social epistemology*. Oxford University Press.
- Haslanger, S. (2012). *Resisting reality: Social construction and social critique*. Oxford University Press.
- Heckman, J. J. (2001). Micro data, heterogeneity, and the evaluation of public policy. *Journal of Political Economy*, 109(4), 673–748. <https://doi.org/10.1086/322086>
- Horta Neto, J. L. (2024). As fragilidades do PISA, um protagonista global em políticas educacionais. *Educar em Revista*, 40, 1–17. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93646>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (INSE)*. INEP MEC. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), 0696–0701.
- Jaynes, E. T. (2003). *Probability theory: The logic of science*. Cambridge University Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. SAGE.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. (Original work published in 1962).
- Lackey, J. (2008). *Learning from words: Testimony as a source of knowledge*. Oxford University Press.
- Lemke, T. (2011). *Biopolítica: Uma introdução*. Vozes.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, 38(4), 355–382. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0041-9>
- Lopes, A. C. (2018). Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In A. C. Lopes, A. L. M. Oliveira, & G. G. Oliveira (Eds.), *A teoria do discurso na pesquisa em educação* (1^a ed., pp. 133–167). Editora UFPE.
- Machado, C., Alavarse, O. M., & Chappaz, R. O. (2024). Avaliações em larga escala na América Latina: Problematizando a qualidade da educação escolar. *Educar em Revista*, 40, 1–15. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94031>
- MacKillop, E., & Downe, J. (2022). What counts as evidence for policy? An analysis of policy actors' perceptions. *Public Administration Review*, 83(5), 1005–1431. <https://doi.org/10.1111/puar.13567>
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Mayo, D. G. (2018). *Statistical inference as severe testing: How to get beyond the statistics wars*. Cambridge University Press.
- Meo, A. I., del Monte, P., & Chervin, M. (2023). The rubricization of evaluation and the fabrication of teachers as “agents of change” in an inclusive secondary school in the City of Buenos Aires, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7375>

- Ministry of Education. (2016). *Exposição de motivos no. 00084/2016/MEC*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Verso.
- Neyman, J., & Pearson, E. S. (1933). On the problem of the most efficient tests of statistical hypotheses. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 231, 694-706. <https://doi.org/10.1098/rsta.1933.0009>
- O'Farrell, C. (2005). *Michel Foucault*. Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Vol. I, Revised ed.). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89).
- Pearl, J., & MacKenzie, D. (2018). *The book of why: The new science of cause and effect*. Basic Books.
- Popkewitz, T. S. (2012). Numbers in grids of intelligibility: Making sense of how educational truth is told. In H. Lauder, M. Young & H. Daniels (Eds.), *Education for the knowledge economy?* (1st ed., pp. 169–191). Routledge.
- Porter, T. M. (1986). *The rise of statistical thinking, 1820–1900*. Princeton University Press.
- Pugliese, G. O., & Santos, Vinicio De M. (2022). The connections between the PISA and the STEM education movement in Brazil. *Educação Em Revista*, 38, e35153.
- Quine, W. V. O. (1951). Two dogmas of empiricism. *The Philosophical Review*, 60(1), 20–43.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula.
- Salsburg, D. (2002). *The lady tasting tea: How statistics revolutionized science in the twentieth Century*. Freeman.
- Sardenberg, C. A. (2023, December 16). A escola pública é que vai mal. *O Globo*.
<https://oglobo.globo.com/opiniao/carlos-alberto-sardenberg/coluna/2023/12/a-escola-publica-e-que-vai-mal.ghml>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2014). *A history of modern psychology*. Cengage Learning.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). PISA and the expanding role of the OECD in global education governance. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 23–44). Symposium Books.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.
<https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Sellars, W. (1997). *Empiricism and the philosophy of mind*. Harvard University Press.
- Sosa, E. (2007). *A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Spiegelhalter, D. (2019). *The art of statistics: How to learn from data*. Pelican.
- Stengers, I. (2018). *Another science is possible: A manifesto for slow science*. Polity Press.
- Stigler, S. M. (1986). *The history of statistics: The measurement of uncertainty before 1900*. Harvard University Press.
- Taleb, N. N. (2007). *The black swan: The impact of the highly improbable*. Random House.
- Tarlau, R., & Moeller, K. (2019). 'Philanthropizing' consent: How a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 35(3), 337–366.
- Tompkins-Stange, M. E. (2016). *Policy patrons: Philanthropy, education reform, and the politics of influence*. Harvard Education Press.

- Valente, J. A., & de Almeida, M. E. B. (2020). Brazilian technology policies in education: History and lessons learned. *Education Policy Analysis Archives*, 28(94).
- Volante, L., & Mattei, P. (2024). The politicization of PISA in evidence-based policy discourses. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1478–1493. <https://doi.org/10.1177/14782103241227309>
- Weber, M. (2002). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (T. Parsons, Trans.). Routledge. (Original work published in 1905).
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.
- Zuboff, S. (2019). *A era do capitalismo de vigilância*. Intrínseca.

Sobre os Autores

Édison Flávio Fernandes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ediffer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7498-6210>

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador em estudos e pesquisas educacionais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

alicecasimirolopes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Procientista na mesma instituição. Cientista do Nosso Estado Faperj e bolsista de produtividade do CNPq 1A.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 86

2 de dezembro 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espana), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
