

## A REDUÇÃO DO CURRÍCULO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O LUGAR DA EXPERIÊNCIA DO SUJEITO

**Osniir Pereira** (PPGH/UNIOESTE) – [osniirpereira@hotmail.com](mailto:osniirpereira@hotmail.com)  
GT 10 – ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

### **Resumo:**

Este trabalho tem por finalidade revisitar alguns dos conceitos imbricados na formulação do Currículo educacional, entendendo-o como fundamental para a compreensão do mundo a partir do processo de formação humana na qual a escolar se insere. Partindo da categoria historiográfica de tempo enquanto definição conceitual reconhecida no âmbito das experiências humanas, as quais elaboram e mantêm a rede de significados históricos subjacentes às organizações sociais, discute a existência de forças políticas dinâmicas em disputa ideológica as quais podem levar à verdadeiros retrocessos em conquistas sociais julgadas consolidadas. Analisa de forma sumária o resultado parcial de pesquisa sobre Indicadores Sociais de natureza estatística, elaborados e utilizados pelo Governo Federal ao longo das últimas décadas em processos diagnósticos que objetivam a intervenção social por meio de ações e de Políticas Públicas, denunciando, através da relação entre os objetivos e metodologia dos Indicadores o não tratamento de questões essenciais aos propósitos aos quais se destinam.

**Palavras-chave:** Currículo. Indicadores Sociais. Políticas Públicas.

### **1 Introdução**

Todo Currículo tem em sua elaboração uma previsão de tempo para sua execução, entretanto, apesar de aparentemente concreto, porque geralmente o mensuramos segundo a passagem exterior dos eventos, ele tem uma inegável dimensão subjetiva que a própria noção de passado e futuro nos segreda, uma vez que não se tratam de lugares geográficos ou instâncias da realidade que possam ser visitadas senão pelo pensamento, que ora revisa o que já viveu, “voltando ao passado”, ora projeta-se “para o futuro”, neste caso, servindo-se do que já viveu ou está vivendo “no presente”, para “antever” o resultado de seus passos segundo as expectativas até então construídas (KOSELLECK, 2006).

Nesse sentido, o tempo passado ou o tempo futuro não são categorias dadas à priori à experiência, mas dimensões radicadas no próprio sujeito que, em si mesmo, é uma temporalidade. Sobre essa compreensão, escreveu Merleau-Ponty (1999):

Mas para nós a síntese perceptiva é uma síntese temporal; a subjetividade, no plano da percepção, não é senão a temporalidade, e é isso que nos permite preservar no sujeito da percepção a sua opacidade e sua historicidade (MERLEAU-PONTY, 1999. pg. 321).

A categoria “tempo”, portanto, de grande valor para a historiografia, se revela demasiado fugidia em virtude de que seu registro é sempre mediado pela experiência do próprio historiador que, partindo de situações desencadeadas no seu “presente”, ainda que tenha sua atenção despertada por coisas do “passado”, busca no “seu tempo” ou nesse “passado” a reconstrução do vivido. Como consequência desse condicionamento da percepção, o que consideramos como “passagem do tempo” muitas vezes induz os sentidos a concluir pela ilusão de que o objeto de estudo da história seja efetivamente o passado como instância da realidade, quando, na verdade, conforme demonstra Marc Bloch (2001), trata-se de investigar e conhecer os sujeitos, em suas palavras e segundo os termos de seu próprio tempo, os homens:

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem<sup>4</sup>. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (BLOCH, 2001, pg. 54).

Ainda que o conceito possa ser em alguma medida controverso – conforme assinalou na mesma obra, Étienne Bloch (1921-2009), filho e bibliógrafo do autor – em virtude da inexata equivalência entre o homem em sociedade e as sociedades em si –, trata-se, de acordo com essa proposição, de investigar para além do que é aparente, dado e aceito como verdade, para localizar não só o fenômeno em si, mas as matrizes da ilusão que faz com que sejam aceitos segundo se mostram à imediaticidade dos sentidos.

Com efeito, a “passagem do tempo” não somente o sugere enquanto instância externa e independente do sujeito, como classifica o vivido como passado, e quanto mais o “tempo passa” e mais distante essas vivências parecem ficar no tempo, mais ignoradas podem se tornar suas contradições, principalmente em virtude de processos individuais subjetivos de ressignificação da memória (HALBWACHS, 2006), ou públicos e políticos de ocultação histórica (POLLAK, 1989).

Veza ou outra, no entanto, muito do que consideramos como conquistas históricas resultantes de renhidas lutas sociais tem seu status ameaçado e seu lugar social novamente disputado por interesses cuja reputação duvidosa pareciam terem sido superados. No âmbito da educação, por exemplo, todo o trabalho de construção histórica empreendida para demonstrar a dimensão política dos Currículos, tal como sucedeu à compreensão da disciplina de Didática,

situando-a como ciência pedagógica multidimensional e não apenas técnica, como seria do gosto dos defensores de processos de escolarização acríticos.

Em virtude de uma razoável permanência conceitual por determinada duração histórico-temporal, algumas definições parecem estabelecidas e as discussões que as motivaram podem parecer por demais vencidas e desnecessárias, sem que de fato o sejam em razão da dinâmica de forças conjugadas nas relações de poder pelo controle das políticas públicas. O refluxo dessas aludidas conquistas sociais demonstra que os temas e contradições que lhes representam o cerne permanecem vivos enquanto sua consolidação efetiva não se der. Poderia parecer, a essa altura da história da educação no país, que retomar o debate em torno da dimensão política do Currículo – e, também da Didática – seria apenas um preciosismo cientificista. Todavia, manter a discussão ativa não só impede o esquecimento das motivações socioculturais que foram definitivas para a afirmação de um Currículo crítico em oposição ao reprodutivismo, como impede a naturalização de um ideário utilitarista que ameaça o processo de ensino-aprendizagem.

## 2 Revisitando princípios

Desde as investidas históricas na desconstrução do suposto princípio de neutralidade e da desmistificação do progresso cultural enquanto lei da natureza – talvez o mais sagrado dos princípios do positivismo de Augusto Comte (1798-1857) – em virtude, em grande parte, dos progressivos debates entre as diferentes perspectivas no âmbito das Ciências Sociais, do Historicismo, da Filosofia, da Economia e das importantes contribuições da Antropologia, que se instituiu o imperativo de defesa, tanto da singularidade quanto da diversidade, ignoradas por teorias de natureza estruturalista em favor da existência de determinadas leis sociais capazes de se impor culturalmente, devido a um poder mítico, autônomo, neutro e determinista, à semelhança das características do fato social descrito por Durkheim (2007), como externo, extenso e coercitivo, sobretudo quando essa força coercitiva é assumida como inelutável pela consciência que a admite e a ela se rende. Para Durkheim:

Que se tomem um a um todos os membros de que é composta a sociedade; o que precede poderá ser repetido a propósito de cada um deles. Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais. Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma força imperativa e coercitiva em virtude da qual se impõem a ele, quer ele queira, quer não. Certamente, quando me conformo voluntariamente a ela, essa coerção não se faz ou pouco se faz sentir, sendo inútil. Nem por isso ela deixa de ser um caráter intrínseco

desses fatos, e a prova disso é que ela se afirma tão logo tento resistir (DURKHEIM, 2007, p. 2).

Em tempos como o atual quando a formação docente prima pelo “notório saber” e por um oportuno viés tecnicista instrumental, o Currículo, para muitos, pode se apresentar despido de sua dimensão política e de seu caráter ideológico, concentrando, ilusoriamente, todos os saberes que importam ao desenvolvimento do indivíduo e à formação escolar, sem que sejam registrados como concorrentes para essa seleção de conteúdos os interesses subjacentes à função social da escola segundo a ótica de quem governa a sociedade, tal como transparece da assertiva de Hornburg e Silva (2007) em significativo trabalho sobre a teoria do Currículo.

Compreendemos que o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (HORNBURG e SILVA, 2007, p.61).

De origem etimológica latina, a palavra currículo deriva do termo *curriculum* que, em sinonímia datada de 1899, significa corrida (*per*)curso ou lugar onde se corre. Como substantivo devidamente adaptado à política de escolarização, o termo assume dimensões objetivas menos semânticas ou poéticas do que a alusão a um suposto “caminho da vida” poderia inspirar. Não porque não o possa ser, mas por se tratar de algo costumeiramente pensado e estruturado segundo uma visão política unilateral sobre o tipo de sociedade que se deseja e o tipo de “competência” e “habilidade” que se espera encontrar em seus membros, de acordo com interesses alheios ao da própria pessoa pertencente ao grupo social que a ele será submetido.

Por razões óbvias, não se postula que crianças em tenra idade e que iniciam esse percurso de escolarização – que está incluso na *formação*, mas não a define – possam escolher o que desejam aprender, cabendo a tarefa, por conclusão sugestivamente inquestionável, à “sociedade” que nos precede. É exatamente neste ponto que a complexidade do tema se revela, primeiro porque o termo “sociedade” pressupõe genericamente a totalidade ou conjunto dos indivíduos que a compõem, o que a chamada realidade objetiva demonstra ser discutível, tanto quanto a crença de que uma sociedade autodenominada democrática efetivamente o seja.

De forma compreensível, um Currículo educacional abriga em sua intencionalidade forte potencial de condicionamento ideológico destinado à reprodução dos valores que o estruturam, ainda que do ponto de vista da idealização democrática tais valores mantenham em seu cerne uma possível capacidade humana transformadora a ser colocada à serviço de uma

suposta aspiração pelo progresso, aspiração em grande medida contraditória dado que o aludido progresso somente seja aceitável dentro de uma ordem estrutural predefinida, sob pena de colocar em risco a hegemonia das forças que o presidem. Sobre a materialidade da ideologia que muitas vezes se afigura por demais abstrata, escreveu Stephen Heath (1981), em pensamento totalmente alinhado com a compreensão de Althusser (1980), para quem o lugar social das instituições não se define por sua configuração jurídica, mas por sua ação e intervenção ideológica efetiva no conjunto das relações políticas nas quais se insere e as quais reproduz.

[...] a instância ideológica determina a definição, a reprodução, de indivíduos como agentes/sujeitos para a modo de produção, nas posições que lhes atribui. Reconhecer isto é reconhecer a materialidade da ideologia e apreender numa análise pertinente: a ideologia não é uma espécie de nuvem de ideias pendurada sobre a base econômica e que análise pode "dispersar" para revelar a imagem coerente de uma verdade simples mas específica de que a realidade social é dada por um conjunto específico de instituições (ou "aparatos ideológicos de Estado"); analisar uma ideologia envolve sua análise nesta existência dentro da dinâmica de um modo de produção (HEATH, 1981, p. 6. tradução própria).

Provavelmente a melhor tradução semântica para a afirmação de Heath não seja a da iniciativa de reprodução de agentes/sujeitos, mas de agentes subjetivados no sentido de serem veículos apropriados pelo discurso e, portanto, assujeitados, na medida em que, por suas ações, asseguram a permanência de objetivos de uma visão de mundo elaborada segundo expectativas de outros.

Historicamente, portanto, a definição curricular se dá a partir de uma perspectiva político-ideológica governamental ditada por circunstâncias e interesses políticos que configuram uma centralidade à qual as instituições de ensino devem corresponder, sem que isso reflita necessariamente um compromisso de atendimento às necessidades da totalidade dos membros de uma sociedade, ou ainda, que tais currículos sejam o resultado de debates desencadeados por demandas regionais, estaduais e ou municipais, como seria desejável em uma composição democrática.

Em conjunturas dessa ordem, tal como ocorre no atual momento político em nosso país, a figura do panóptico de Jeremy Bentham (2008), que os mais otimistas poderiam considerar superada, ressurgiu renovada sob a maquiagem do discurso social falacioso, autoproclamado conservador, que afirma terem sido os valores morais do passado corrompidos pela influência perniciosa dos movimentos sociais “de esquerda”, os quais, diversamente, muito tem lutado em favor da liberdade das chamadas minorias.

Sob essa mal dissimulada iniciativa de controle, quando os debates ocorrem, são desencadeados no âmbito de limites estruturais determinados que respondem pela fragmentação

dos conteúdos cuja disposição aparentemente desarticulada concorre para limitar a compreensão das forças políticas subjacentes à ordenação social.

A resistência dos setores organizados representados por professores da educação básica, do ensino superior e entidades sindicais, frente à reforma do Ensino Médio inicialmente empreendida por meio da Medida Provisória 746/2016<sup>1</sup>, e à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo governo Michel Temer, constitui exemplo significativo de que essa desarticulação é intencional na medida em que favorece a ocultação de forças regulatórias alinhadas com políticas nacionais e internacionais de natureza econômica. Constitui fato que os planos de governos nacionais seguem em grande medida as orientações contidas nos relatórios do Banco Mundial que funciona como agência financiadora de recursos e avaliadora de transações econômicas internacionais, sem as quais, os considerados países em desenvolvimento com severa dependência de financiamento externo dificilmente se manteriam, ou aqueles nos quais esse desenvolvimento não se sustenta, mantendo a dependência econômica tanto quanto assegurando sua subserviência política.

A contrapartida que garante esse colonização consentida, em grande parte se configura pelo alinhamento às iniciativas de proteção de mercado relativas à produção e comercialização de bens de consumo de toda ordem, e com a obediência à regras específicas de geração de mão de obra, o que continuamente vem requerendo formação escolar técnica para uso e consumo de tecnologia empregada nos diferentes setores das indústrias e do comércio locais e internacionais, cada vez mais próximos em função do estreitamento de relações e encurtamento de distâncias que essa mesma tecnologia colocada à serviço da comunicação instantânea e das transações comerciais em níveis planetários termina por garantir, dissipando fronteiras éticas específicas de proteção dos interesses considerados nacionais.

Como forma de orquestrar políticas públicas em correspondência aos requerimentos nacionais e internacionais, é comum o uso de pesquisas de cunho estatístico, que se prestam à intenção de leitura dos níveis de desenvolvimento nacional por meio da construção dos chamados Indicadores Sociais.

Em pesquisa parcial ainda em curso, realizada em escolas estaduais no município de Marechal Cândido Rondon situado no oeste do Estado do Paraná, a necessidade de conhecimento mais amplo da realidade social de alunos, levou à revisão dos instrumentos

---

<sup>1</sup> Convertida e promulgada na Lei 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, bem como a Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituindo a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e redefinindo seu currículo – de acordo com argumentos oficiais – em virtude da insuficiência de resultados diagnosticados pelo Ideb.

utilizados pelo Governo Federal para diagnosticar, avaliar e intervir na sociedade por meio de ações diretas e Políticas Públicas orientadas segundo seu ideário.

Desde sua criação em 2007 pelo Governo Federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) vem sendo objeto de debates acadêmicos sobre seus mais diversos aspectos a contar dos indicadores econômicos de renda per capita e a definição de bens de consumo duráveis e não duráveis de posse das famílias brasileiras, os quais são utilizados como parâmetros definidores da estratificação das classes sociais e para a aplicação política das interpretações estatísticas que daí se originam. Entre os polos formados pelas marcas estatísticas de qualidade ditas “superior” e “inferior” há um número significativo de fatores sociais relacionáveis a serem interpretados, portanto, discutíveis, que levam à produção dos Indicadores.

Manter em tela a existência desses índices favorece a compreensão sobre a importância de se investigar o aspecto humano por trás dos números. Compõem esse conjunto de indicadores nacionais para a formulação de políticas públicas para a Educação Básica, de acordo com o disposto no Portal do Ministério da Educação: “Adequação da Formação Docente”; “Complexidade de Gestão da Escola”; “Esforço Docente”; “Indicadores Financeiros Educacionais”; “Média de Alunos por Turma”; “Média de Horas-aula diária”; “Nível Socioeconômico (Inse)”; “Percentual de Docentes com Curso Superior”; “Regularidade do Corpo Docente”; “Remuneração Média dos Docentes”; “Taxas de Distorção Idade-série”; “Taxas de Não-resposta (TNR)”; “Taxas de Rendimento”; “Taxas de Transição”. Para a Educação Superior figuram os “Indicadores de Fluxo da Educação Superior” e os “Indicadores de Qualidade da Educação Superior”.

Com exceção dos Indicadores cujo título são autoexplicativos, os demais contam com uma Nota Técnica ou Nota Informativa que reúne, além da descrição da metodologia para a obtenção de dados e a produção de resultados estatísticos, a fundamentação teórica e exposição de objetivos atrelados, também em tese, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e aos consequentes dispositivos legais regulamentares, Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos estabelecidos desde sua promulgação.

No caso dos “Indicadores de Nível Socioeconômico (Inse)”, o “diagnóstico” ocorre pelo que se considera êxito no ensino-aprendizagem em função dos resultados obtidos em diferentes avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep), tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>2</sup> – que é um conjunto de sistemas de avaliação de ensino – aplicado pela primeira vez em 1990 durante o governo de Fernando Collor de Mello; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criado em 1998 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) criada no ano de 2005 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as duas últimas com a finalidade de aferir o “desempenho” dos estudantes ao final da Educação Básica<sup>3</sup>. A Prova Brasil, nascida com caráter complementar ao Saeb, é também respondida por professores e gestores escolares e inclui questões relacionadas ao perfil profissional e condições de trabalho, figurando entre os componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As Informações foram obtidas no Portal do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais em 13 de julho de 2021 e foram transcritas para este espaço fazendo-se constar os objetivos dos Indicadores e suas metodologias, tais quais publicados, e com poucas alterações quanto a forma, a qual em algumas situações foi resumida.

## 2.1 Indicadores Sociais: considerações preliminares

Para efeito deste trabalho, visando o estímulo à discussão, da totalidade dos Indicadores mencionados são apresentadas aqui considerações sobre 4 (quatro) deles, resultando de análise preliminar das Notas oficiais que os instituem. São eles, “A complexidade da gestão da escola”; “Esforço Docente”; “Nível Socioeconômico (Inse)”, e “Taxas de Transição”.

### 2.1.1 A complexidade da gestão da escola

**Objetivo:** Introduzir um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. **Metodologia:** Considera todas as escolas que no Censo Escolar da Educação Básica de 2013 possuíam pelo menos uma matrícula de escolarização, totalizando 190.706 escolas. **Variáveis selecionadas:**

<sup>2</sup> Realizado a cada dois anos, o Saeb avalia por amostragem, conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, bem como as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza conforme os critérios das chamadas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em síntese, para o Governo Federal, são esses resultados que aferem os níveis de qualidade, equidade e eficiência da educação no país. Conjugadas a esses indicadores, as taxas de aprovação, reprovação e abandono compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

<sup>3</sup> Desde o ano de 2004, quando foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os resultados individuais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passaram também a ser utilizados como critério de participação dos candidatos a bolsas de estudo para ingresso nos cursos de graduação.



Assume que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características, quais sejam (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão (BRASIL, 2021a, 2021b, online. Adaptação, grifo nosso).

Apesar de informar que foram utilizados microdados<sup>4</sup> do Censo Escolar da Educação Básica 2013, a definição desse indicador não discute ou assume como fatores de complexidade as variáveis ambientais, econômicas e sociais das famílias e dos locais onde as escolas estão instaladas. Além-se a caracteres burocráticos formais da administração, com desprezo de fatores humanos que incidem sobre o exercício da gestão ou da execução da escolarização propriamente dita.

Quanto à modalidade de Educação à Distância (EAD), informa apenas que a contar de 2015 deu-se o início de coleta de informações, porém, restritas ao tipo de mediação didático-pedagógica quanto a ocorrerem no formato “presencial”, “semipresencial” ou “a distância”.

### 2.1.2 Esforço Docente

**Objetivo:** Introduzir um indicador que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão. **Metodologia:** Assume que esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão pode ser estimado a partir das seguintes variáveis obtidas por meio do Censo da Educação Básica de 2013: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Desta forma, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade. Os dados utilizados na elaboração do indicador consideraram os docentes de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013, não sendo consideradas as regências de turmas de atividades complementares e Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2021c, 2021d, online. Adaptação, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> De acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) e que monitora a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no país, os chamados “Microdados são a menor fração de um dado coletado em uma pesquisa. Retrata, por meio de códigos numéricos, a resposta individual dos informantes ao questionário aplicado. Por meio do agrupamento dos microdados em certas unidades (como região geográfica ou classe social, por exemplo) são gerados novos dados agregados, permitindo a construção de dados sobre unidades mais amplas. As bases de microdados podem ser lidas por software específicos, como R, SAS e SPSS, que permitem ao usuário a manipulação para a composição de novas agregações e, conseqüentemente, novas análises.” Disponível em: <<https://www.cetic.br/microdados/>>. Acesso em: 14 julho de 2021.

São desconsideradas na definição desse indicador as variáveis pertinentes às condições de trabalho, de mobilidade, de configuração socioeconômica e familiar dos docentes, e ainda que o fossem, os resultados, para além dos obtidos segundo o caráter numérico formal de distribuição de aulas, turnos, turmas e escolas, estes precisariam ser relacionados com outros indicadores, os que se referem às condições socioeconômica e configuração familiar de alunos, e o indicador de Complexidade de Gestão da Escola que pressiona por resultados requeridos pela Gestão Pública da Educação, pois esses dois conjuntos de fatores pesam diretamente sobre a execução do processo de ensino-aprendizagem, requerendo esforço docente.

### 2.1.3 Nível Socioeconômico (Inse)

**Objetivo:** Contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep. **Metodologia:** O Inse é construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2021e, 2021f, online. Adaptação, grifo nosso).

Explicitado na Nota Técnica que apresenta e discute os indicadores de nível socioeconômico do Saeb (BRASIL, 2019, p. 6), seu propósito é “contextualizar” resultados obtidos em avaliações e exames aplicados pelo Inep a partir da quantificação de um conjunto de valores composto pelo nível educacional e ocupacional dos pais, da quantidade de bens domésticos de propriedade das famílias – entre os quais encontram-se também os denominados “recursos educacionais e culturais” –, e das configurações do espaço físico onde os alunos residem. Trata-se de um propósito tão complexo quanto limitado por suas variáveis sobre as quais algumas ponderações se insinuam por seu grau de importância.

Embora o propósito seja o de construir um índice socioeconômico, o que, obviamente, requer a identificação de fatores sociais e econômicos que são indissociáveis de condições e circunstâncias, na construção do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), prevalece o fator econômico, pois os valores referenciais que o sustentam, com exceção do nível educacional dos pais, estão diretamente associados ao poder aquisitivo familiar, assumindo que a presença de bens de consumo duráveis possam representar uma condição financeira sustentável.

A Nota Técnica em questão não discute ou diferencia bens de consumo essenciais de outros não essenciais, restando à interpretação sobre a quantidade de itens presentes nos lares,

deduzir essa classificação ao confrontar com o indicador médio convencionado sobre os tipos de bens e quantidades encontradas pela pesquisa.

De acordo com o princípio adotado para estabelecer esse indicador, o número de quartos e de banheiros numa casa, ter ou não um *freezer* e um aspirador de pó, possuir um ou dois aparelhos de televisão ou computador, pode apontar níveis sociais diferentes, o que é certamente controverso. A categoria “carro”, por exemplo, que parece supor o poder de mobilidade familiar, não considera as características do bem, tais como idade, consumo e finalidade de uso, elementos que incidem diretamente em custos operacionais, níveis de endividamento familiar e principalmente nas condições de vida.

Servindo-se desse conjunto de valores mencionado, a pesquisa captura resultados quantificáveis que levam a obtenção de um valor médio a partir do qual são calculadas as variâncias<sup>5</sup> e, a partir delas, o desvio-padrão (IPEA, 2006, p. 64) que é utilizado para definir os níveis sociais. Por óbvio, trata-se da construção de um parâmetro relativo e sujeito a distorções, exigindo revisões e atualizações recorrentes em função da artificialidade e consequente volatilidade do que se convencionou como padrão de qualidade de vida em uma sociedade dinâmica, de trabalho e de consumo, que cria e renova constantemente necessidades de conforto ideais.

Adicionalmente, no que respeita aos referidos bens de consumo, mesmo a literatura que subsidia a formação do conjunto de valores pesquisáveis é divergente (BRASIL, 2009, p. 6), dada a possibilidade de que a propriedade maior ou menor de itens num domicílio seja utilizada como medida para “substituir” a renda familiar (que é um dos itens pesquisáveis), e não apenas enquanto medida indireta de sua composição, o que neste caso leva à inversão esdrúxula em que a média não “revela” a posição social de uma família, mas a “determina” como se a miséria ou riqueza, para falar apenas dos extremos, fossem questões meramente conceituais. Entre essas duas condições sociais, ter dois automóveis, duas televisões ou dois banheiros pode colocar alguém na média financeira da maioria das famílias, ou acima dela, mas parece longe de representar uma vida econômica familiar livre de dificuldades oriundas do custo de vida relacionado ao eixo básico de alimentação, saúde, moradia e segurança.

Se, por hipótese, considerássemos que os tipos de bens de consumo duráveis não fossem previamente definidos, mas aqueles encontrados segundo os resultados da pesquisa e, a partir dos quais, fosse estabelecida a média de acordo a quantificação, ao assumi-la como parâmetro

---

<sup>5</sup> Cf. Ribeiro (2019), em “Medidas de dispersão: variância e desvio padrão”, trata-se de “[...] uma medida de dispersão que mostra o quão distantes os valores estão da média”.

para estabelecer a estratificação social, assumiríamos também o risco de outro viés, o do uso político dessa média como condição suficiente para legitimar e manter a posição social de pessoas e ou de níveis sociais que serão sempre arbitrários. Ademais, assumir o diagnóstico encontrado numa pesquisa, enquanto um fato, e daí produzir uma escala de estratificação social pode ser muito útil à manutenção de sua estrutura. De outra forma, seu uso em outro sentido dependerá sempre de uma perspectiva política progressista que a encare apenas como uma etapa diagnóstica que permita a execução de um projeto de sociedade guiado pelo esforço contínuo por melhorar as condições de vida de todo o conjunto de pessoas que a compõe.

Não se questiona aqui a importância da construção de indicadores, tampouco o valor da Estatística para situações diagnósticas e de planejamento, mas o modelo centrado quase que exclusivamente em fatores econômicos. Em sociedades tais a qual vivemos, é fato que são determinantes para a aquisição do mínimo necessário para se ter uma vida social digna, mas também o é que são insuficientes para delimitar o problema da qualidade do ensino, porque, se têm peso preponderante nas circunstâncias de vida de famílias de baixa renda, não soluciona a questão como um todo.

Existe outro conjunto de variáveis políticas e sociais, para além das econômicas, em nível local, regional, nacional e internacional que não só interferem na definição dos critérios de qualidade da educação, como ditam, antes, os pertinentes à distribuição e acesso aos recursos sociais. Os Relatórios do Banco Mundial tem sido o grande instrumento não só de aferição das condições sociais no planeta, como tem servido de orientação para políticas econômicas dos mais diferentes países filiados aos princípios políticos do Liberalismo em suas mais diferentes faces, bem como aos do Capitalismo.

#### 2.1.4 Taxas de Transição

**Objetivos:** Possibilitar o desenvolvimento de análises longitudinais e o cálculo de indicadores referentes à trajetória escolar dos alunos, baseados nas informações dos registros escolares e administrativos captados pelo censo escolar; possibilitar análises detalhadas de desagregação das taxas de transição (promoção, repetência, evasão e migração para EJA). **Metodologia:** a) Deduplicação: Processo de manutenção do registro único do cadastro de alunos e docentes do Censo Escolar; é realizado regularmente na base de dados cadastrais de alunos e docentes, que tem por objetivo a identificação e tratamento de registros duplicados - dois ou mais registros que se referem a um mesmo indivíduo; é aplicado na base de cadastro ao menos uma vez por ano e vem sendo aperfeiçoado desde 2007; b) Construção de Bases de dados Longitudinal que considera a trajetória dos alunos no período 2007-2016 por meio de padronização das variáveis e categorias coletadas na primeira e segunda etapa do Censo Escolar; A construção considera apenas os dados constantes nas tabelas simplificadas de matrícula (TS\_CENSO\_BASICO\_MATRÍCULA) e de situação do

aluno (TS\_CENSO\_BASICO\_SITUACAO) (BRASIL, 2021g, 2021h, online. Adaptação, grifo nosso).

As Taxas de Transição são calculadas por Regiões, Unidades da Federação e municípios, mas não são apresentadas por escolas, o que representa uma lacuna significativa, restando indagar das razões da ausência uma vez que a totalização dos números em escala federal depende diretamente da coleta em cada instituição de ensino, uma tarefa que é mediada pelas instâncias das estruturas de Secretarias dos Estados.

Ainda que se possa deduzir que a destinação de Receitas Federais seja direcionada para os Estados em função da demanda por escolarização, contemplando as redes de ensino públicas, estadual e municipal, para os Estados essa informação por Unidade de Ensino é importante como fator determinante para a formulação das Políticas Públicas estaduais e ações diretas promovidas por meio dos Núcleos Regionais de Ensino junto às escolas.

### 3 Considerações finais

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que ele vive: é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida (Martí, 2007, p. 81).”

Certamente que não se pretende aqui incorrer numa generalização equivocada que atribui à Ciência Estatística a responsabilidade por seu uso equivocado, seja decorrente do necessário desenvolvimento da área de estudo que dela se serve, seja quanto à possível intencionalidade lesiva com que resultados obtidos possam ser empregados. No entanto, resta afirmar que seu uso, de forma imoral, na produção de números que resumem e ocultam vidas, tem sido colocado ao serviço da criação de fatos políticos que poderiam ser evitados, mas que se firmam pela habilidade da difusão de discursos ideológicos pelos mais diferentes canais midiáticos e de comunicação, trabalhando insistentemente o imaginário de diferentes classes sociais para garantir como legítima à pseudonecessidade de intervenção em diferentes setores culturais, educacionais (com a redução dos Currículos à mera disposição de conteúdos, por exemplo), além dos econômicos e científicos, estabelecidos a partir de renhidas lutas sociais emancipatórias.

Nessa correspondência aos requerimentos dos mecanismos internacionais, no que respeita à educação como formadora de mão de obra escolarizada, esta, fatalmente, se vê submetida a mecanismos de avaliação de resultados impostos pela centralidade política em

detrimento das necessidades de acesso aos bens culturais, tanto quanto aos de consumo, pela totalidade das pessoas mantidas à margem das riquezas então concentradas nas mãos de poucos, relegando ao terreno da utopia o usufruto dos demais aos direitos que deveriam ser inalienáveis e garantidores da dignidade humana.

A produção dos referidos Indicadores Sociais, brevemente apresentados e discutidos, ao par de outros com os quais nem sempre são oficialmente relacionados, cuja nomenclatura responde pelo nível de desenvolvimento humano (no qual figuram as condições econômicas para a manutenção da vida social, bem como a educação escolar nos mais diferentes níveis) podem ser facilmente manipuláveis de acordo com os interesses de quem os controla.

Uma leitura simples das Notas Técnicas que os instituem revela que os principais fatores humanos decorrentes de condições socioculturais que incidem sobre o exercício profissional ficam praticamente à margem, não se tratando apenas de mera ocultação resultante do uso de números, mas da ausência de reconhecimento de sua importância, pois, embora sejam mencionados em citações diretas que compõem a fundamentação teórica, não são contemplados numa tentativa de registro para relacionamento com outros elementos.

A ocultação desses fatores na construção do Currículo educacional não somente sequestra sua multilateralidade, mutilando-o pela redução, como obstrui o desenvolvimento da visão de mundo por impedir uma leitura mais completa da rede de relações sociopolíticas e econômicas no cerne das quais a sociedade em que vivemos se mantém.

Se considerarmos, como dito no início, que o tempo do Currículo também tem uma dimensão simbólica e subjetiva que ultrapassa o da marcação do relógio na execução de atividades nele previstas, permanecendo, portanto, dependente da experiência do sujeito para ser apreendido, concluiremos que é a experiência vivida que constitui o sujeito instituindo-o como uma temporalidade, o que faz com que a redução do Currículo, que deveria ser estruturado de forma a permitir a instituição do sujeito à medida que este conhece o mundo que o precede, signifique mais do que a supressão de carga horária ou a simples retirada de conteúdos: significa também uma redução das possibilidades de vivência e de autoinstituição do sujeito num tempo presente, o que repercute no minuto seguinte em seu passado particular, solapando oportunidades no presente e expectativas de futuro.

Diante desse risco de difícil avaliação histórica pelas nefastas consequências de seus desdobramentos, há que se manter viva a chama do debate e das mobilizações efetivas em defesa do direito de se conhecer o mundo em que vivemos, sob pena de historicamente nos defrontarmos novamente com o triste corolário da colonização e da subserviência denunciado

por José Martí (2007, p. 81) quando afirmou que “é criminoso o divórcio existente entre a educação recebida em uma época e a época em si”.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico ou a casa de inspeção**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **O que é Desvio Padrão**. Desafios do Desenvolvimento: v. 3, n. 23, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em 09 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Complexidade de Gestão da Escola**. Publicado em 21/10/2020 às 16h23. Atualizado em 28/01/2021 às 19h23. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 13 jul. 2021a.

\_\_\_\_\_. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Nota Técnica nº 040/2014. Brasília, 2014. Disponível em [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf). Acesso em: 13 jul. 2021b.

\_\_\_\_\_. **Esforço Docente**. Publicado em 21/10/2020 às 16h23. Atualizado em 28/01/2021 19h23. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 13 jul. 2021c.

\_\_\_\_\_. **Indicador de Esforço Docente**. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília, 2014. Disponível em [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf). Acesso em: 13 jul. 2021d.

\_\_\_\_\_. **Nível Socioeconômico (Inse)**. Publicado em 21/10/2020 às 16h23. Atualizado em 19/05/2021 às 15h12. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 13 jul. 2021e.

\_\_\_\_\_. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Nota Técnica n.º. Brasília, 20??. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/nota\\_tecnica\\_a\\_ondicador\\_de\\_nivel\\_socioeconomico\\_das\\_escolas\\_de\\_educacao\\_basica\\_inse.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_a_ondicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf). Acesso em: 13 jul. 2021f.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Microdados**. Disponível em: <https://www.cetic.br/microdados/>. Acesso em: 14 jul. de 2021.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. Rev. Trad. Eduardo Brandão. 34 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEATH, S. **Questions of Cinema**. Basingstoke:Macmillan,1981.

HORNBURG, N. & SILVA, R. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, n.º. 10, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **“Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”**: duas categorias históricas. In: Idem. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.

MARTI, J. **Educação em Nossa América**: Textos selecionados. Organização e apresentação de D. R. Streck. Ijuí: Unijuí: 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Trad. de Dora Rocha Flaksman. Rev. Estudos Históricos, v. 2. n. 3. Rio de Janeiro, 1989.

RIBEIRO, Amanda Gonçalves. **"Medidas de dispersão: variância e desvio padrão"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/medidas-dispersao-variância-desvio-padrao.htm>. Acesso em: 21 de jul. 2019.