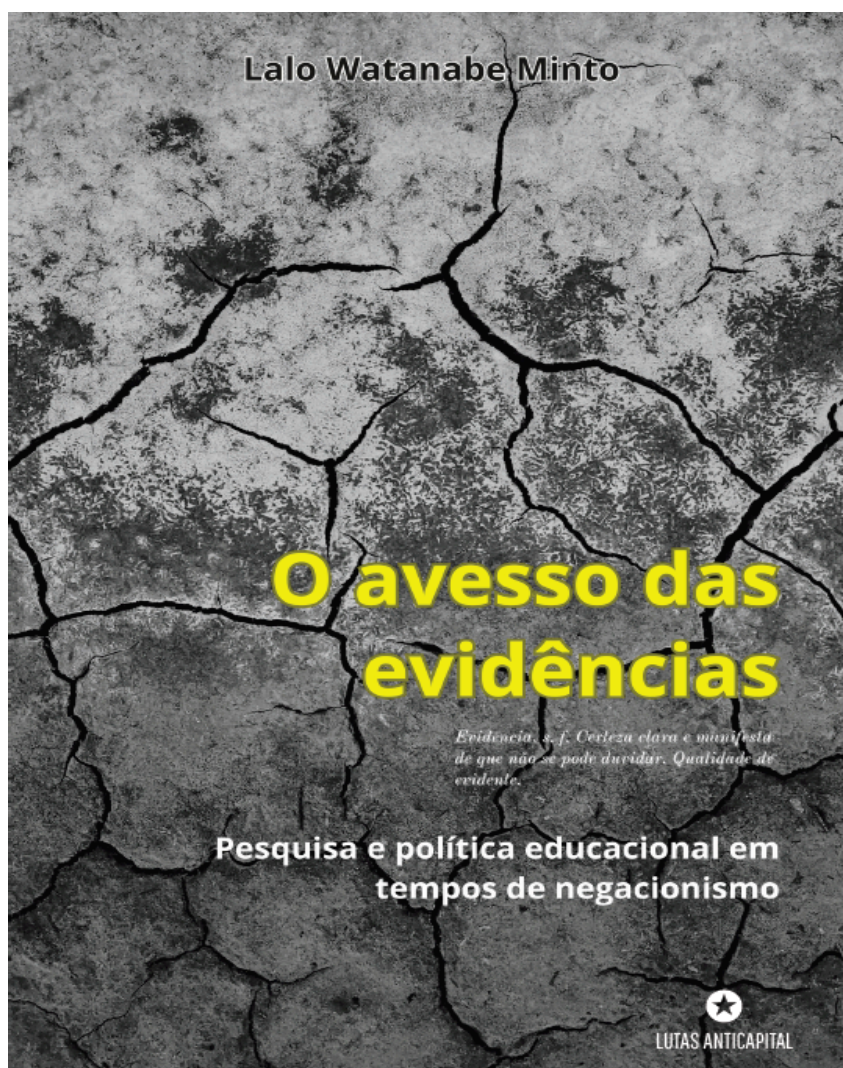


## O AVESSE DAS EVIDÊNCIAS: PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE NEGACIONISMO

[Lalo Watanabe Minto]<sup>1</sup>

Gustavo Romero<sup>2</sup>



<sup>1</sup>Resenha recebida em 25/10/2024. Aprovado pelos editores em 28/02/2025. Publicado em 09/04/2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i50.65136>.

<sup>2</sup>Doutorando em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo - Brasil. Professor e coordenador do departamento de Economia e Negócios do Centro Universitário Faveni (Unifaveni), São Paulo - Brasil. E-mail: [gustavoromero.academia@gmail.com](mailto:gustavoromero.academia@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3852240305646541>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5570-2670>.

A recente aprovação reformada do Novo Ensino Médio não afasta o tom de lamento e destaca a importância de trabalhos como o livro “O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo”, publicado em 2023 pela editora Lutas Anticapital. Nele, o professor Lalo Watanabe Minto brinca com a semântica da evidência: o livro evidencia como a Educação Baseada em Evidências (EBE), apresentada como uma resposta aos desafios educacionais contemporâneos, é na verdade uma estratégia para legitimar reformas que atendem a interesses gerencialistas, distorcendo a concepção de educação. O livro se estrutura em três partes, cuja lógica acompanha a formação da EBE, sua introjeção nas políticas educacionais brasileiras para, enfim, refletir sobre sua deletéria repercussão no processo educacional. A primeira parte acompanha a consolidação e gradual migração, de uma proposta metodológica para uma prática política e ideológica. A origem da EBE está intimamente ligada à teoria do capital humano, formulada por economistas da Universidade de Chicago entre as décadas de 1950 e 1960. Nessa teoria, a educação era considerada componente do capital fixo, sugerindo que o investimento em educação era comparável a outros tipos de capital. Nesse momento se implantou a ideia de que a educação seria quantificável e mensurável, à maneira de um ativo econômico. Ao longo do tempo, essa abordagem evoluiu para o movimento da EBE, que compartilha a lógica de mensuração, mas aplica uma visão tecnocrática, focada em resultados e eficiência. A EBE redefine a pesquisa educacional ao priorizar “o que funciona” e enfatizar variáveis quantitativas, ignorando aspectos sociais e culturais. Isso gera uma “circularidade apologética”, (Minto, 2023, p.21), em que o resultado justifica o próprio critério tecnocrático. Legitimam-se as desigualdades como falhas de investimento educacional, sem abordar suas causas estruturais.

Ao alegar “objetividade” (Minto, 2023, p. 26), a EBE tenta esvaziar o crivo crítico e qualitativo das ciências humanas e da pedagogia, desvalorizando suas contribuições em favor de abordagens tecnicamente orientadas. Ao restringir o debate a métricas de desempenho, a EBE elimina a pluralidade de perspectivas e bloqueia interpretações que questionam as finalidades sociais da educação. A questão se resume, como já dito, ao que “funciona”. Mas quem decide o que funciona, curiosamente, é o próprio “método” da EBE. É esse silogismo (Minto, 2023, p. 47) o responsável por desvalorizar métodos qualitativos e análises críticas e

estruturais, deslocando a autoridade científica das universidades e centros pedagógicos para os aparelhos privados de hegemonia (APHs). Essa nova configuração altera as relações de poder no campo educacional, favorecendo a centralidade de grupos empresariais e enfraquecendo atores tradicionais, como professores e sindicatos. Não por acaso, a EBE se apresenta como uma “vitória da ciência sobre as posições ideológicas, subjetivas, achismos e similares” (Minto, 2023, p. 35).

Minto ressalta a utilização de instrumentos avaliativos quantificáveis como o PISA ou o TALIS por organismos de alcance internacional, como a OCDE e o Banco Mundial. Com suas avaliações padronizadas, estabelece-se uma narrativa de qualidade educacional baseada na competitividade e na *accountability* (Minto, 2023, p. 43), reforçando uma lógica de gestão educacional que se alinha ao ideário neoliberal. Essas práticas consolidam uma visão tecnocrática da educação, onde dados e evidências são utilizados não para compreender as dinâmicas educacionais, mas para legitimar reformas alinhadas aos interesses do capital.

Na segunda parte, Minto enfoca a absorção da EBE no Brasil. Começando com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que introduziu a lógica de mensuração de resultados por meio do IDEB, o processo ganhou força com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que reforçou o uso de indicadores quantitativos para avaliar a qualidade educacional. Esse percurso conformou uma “lógica tirânica de auditoria” (Minto, 2023, p. 79). A avaliação externa, que ocupa um papel central nessa cultura da auditoria, não apenas mensura o desempenho, mas induz mudanças na cultura escolar e nos processos pedagógicos.

Tais ações normativas, em conjunto à atuação dos APHs, configuraram um “simulacro de consenso” (Minto, 2023, p. 54). Nesse processo, os dados tradicionalmente produzidos pelo INEP e pelo IBGE foram desfavorecidos pelos dados coletados pela “rede de evidências” - normatizada, inclusive, pela Portaria Mec nº 950/2021 (Minto, 2023, p. 57) -, cujo compromisso, em última instância, está assentado em interesses empresariais homogêneos, associados a grandes grupos econômicos. Esse simulacro reorientou, inclusive, a atuação de agências de fomento à pesquisa, como a Fapesp e o CNPq, que promoveram em 2022 seminário em que se discutia a “pesquisa orientada à missão” (Minto, 2023, p. 66). O seminário contou

com a participação extensiva de agentes privados interessados na educação e fomentou discussões sobre metrificação de resultados.

Em outras palavras, os antagonismos subjacentes à educação nacional foram abrigados sob um suposto consenso, mas que nada tem de educacional. A presença ostensiva dos dados e das evidências se resume na questão: “o que está à venda?” (Minto, 2023, p. 79). Além de converter o processo educacional legítimo em atividades pulverizadas (e passíveis de capitalização) como coaching, mentorias e “soluções” educacionais, a EBE mira também os “ganhos materiais disputando acesso a fundos públicos e orçamentos para pesquisa, além das vantagens fiscais” (Minto, 2023, p. 81). O assalto da educação pelas APHs mira sobretudo a possibilidade de estabelecer ações pró-hegemônicas, seja pela presença em atividades estratégicas no Estado, seja pela massificação do acesso e divulgação dos achados “científicos” da EBE. Aqui reluzem expressões como “melhores práticas”, “*benchmarking*”, “oportunidades de aprendizado”, são todas sintomáticas da modularização do processo educacional como resultado de aplicação sistemática, e não de formação continuada.

Os resultados concretos sobre a educação são, enfim, mapeados na parte conclusiva, quando Minto delineia as principais contradições desse “admirável mundo novo” da educação (Minto, 2023, p. 94). A primeira está na retórica de “alargamento” da concepção de educação promovida pelo APHs. Embora defendam uma (vaga) ideia de que a educação deve se expandir para além dos muros da escola e incluir novas formas de aprendizagem, como ambientes virtuais e experiências extracurriculares, o que realmente ocorre é um estreitamento das práticas pedagógicas (Minto, 2023, p. 108). A multiplicidade de ambientes de aprendizagem é avaliada por meio de métricas simplificadas e padronizadas, que acabam por reduzir a diversidade educativa a indicadores de desempenho e eficiência. O léxico utilizado, como “aprendizagem ao longo da vida” e “competências socioemocionais”, escamoteia as reais implicações dessas mudanças, que muitas vezes resultam na desvalorização da educação formal e no enfraquecimento das instituições públicas.

A outra contradição está na relativização temporal. Ao focar em resultados imediatos e na produção constante de dados, a EBE ignora as causas profundas dos problemas educacionais, tratando-os como fenômenos isolados e

descontextualizados. O resultado é, evidentemente, um enfraquecimento das ciências humanas e sociais no campo da educação, substituídas por uma abordagem tecnicista e gerencialista. Ao mesmo tempo, esse "mundo paralelo de dados e evidências" (Minto, 2023, p. 127) apenas tangencia a realidade educacional, sem proporcionar uma compreensão profunda ou soluções efetivas.

A derradeira contradição está na associação entre EBE e negacionismo. Apesar de ativada em discurso socioemocional que valoriza a “positividade” das atitudes, a EBE compartilha com o negacionismo a estratégia de desqualificar o conhecimento estabelecido para promover uma agenda particular. Assim como os negacionistas atacam as ciências estabelecidas, a EBE acusa as pesquisas educacionais tradicionais de serem "ideológicas" e de carecerem de rigor científico. Ao fazer isso, a EBE apresenta-se como a única alternativa "científica", apesar de utilizar seletivamente as evidências para justificar políticas pré-definidas. Durante a pandemia, muitos defensores da EBE utilizaram a suspensão das atividades escolares regulares para reforçar a narrativa de que a educação pública era ineficaz, o que “não disfarça, assim, seu viés autorreferenciado: reconhecemos a tragédia, mas ela confirma que estávamos certos” (Minto, 2023, p. 120)

A articulação entre essas contradições coloca um quadro desafiador à prática docente. Se o papel dos professores se resume ao tratamento de dados, sua função se limita assim à mera execução de “planos” educacionais. Mais do que a perda da autonomia docente, essa lógica esvazia a sala de aula como espaço de incremento da capacidade crítica. O papel formativo perde espaço para o espaço “evidenciado”. Essa desvalorização reflete uma ofensiva contra as ciências humanas, substituindo a formação crítica por uma educação instrumental fundada no "solucionismo" (Minto, 2023, p. 115), que trata problemas complexos como questões técnicas resolvíveis por algoritmos.

Em suma, a EBE é mais do que uma abordagem metodológica; ela é uma expressão do aprofundamento do neoliberalismo no campo educacional. Em última instância, a EBE não apenas promove reformas educacionais tecnocráticas, mas também contribui para a desvalorização do potencial emancipatório da educação. Ao utilizar a linguagem da “ciência” para justificar reformas, a EBE constrói uma narrativa de neutralidade que oculta sua natureza ideológica. A transformação da educação em um campo de disputa entre o certo (baseado em evidências) e o

errado (ideológico e subjetivo) desvirtua o espaço deliberativo do processo educacional. Em lugar de seu potencial emancipatório, a educação se torna instrumento de controle social e conformação, reafirmando as estruturas de poder existentes e promovendo um modelo que perpetua desigualdades, em vez de transformá-las.

## **Referências**

MINTO, L. W. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempo de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023.