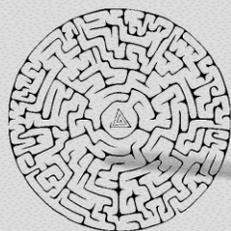


Pedro Demo
Alexandre Shigunov Neto

**A gênese da escola pública:
uma breve análise histórica
e atual da escola brasileira**



Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

Copyright © Edições Hipótese by Cazulo 2021

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial sem indicação da fonte.

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros digitais de distribuição gratuita editados e publicados, desde 2020, pelo coletivo Cazulo – Itapetininga/SP/Brasil.

Capa: Ivan Fortunato

Edição: Alexandre Shigunov Neto

**LIVRO AVALIADO POR PARES
E-BOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA disponível em:**
<https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo>

Conselho editorial voluntário

Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid)

Prof. Dr. Claudio Luis de Camargo Penteadó (UFABC)

Prof. Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia)

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (FE-USP)

Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. Salamanca)

Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcante (UFC)

A447p	Demo, Pedro. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira / Pedro Demo e Alexandre Shigunov Neto. – Itapetininga: Edições Hipótese, 2021. 199p. Bibliografia ISBN: 978-65-87891-19-4 1. Educação. I. Título.	CDU - 370
-------	---	-----------

O Cazulo não se responsabiliza pelo conteúdo dos capítulos aqui publicados, uma vez que os textos são de autoria única e exclusiva dos(as) autores(as) e não traduzem, necessariamente, a opinião do coletivo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS.....	4
CAPÍTULO II - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019 - NO PLANO NACIONAL.....	66
CAPÍTULO III - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO NORTE.....	84
CAPÍTULO IV - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO NORDESTE.....	105
CAPÍTULO V - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO SUDESTE.....	125
CAPÍTULO VI - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO SUL.....	140
CAPÍTULO VII - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	151
CAPÍTULO VIII - ESCOLA PÚBLICA - LIÇÕES BRASILEIRAS.....	164
OS AUTORES.....	198

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre a escola, suas funções, suas mazelas, seu alcance, só se torna completa se incluir a análise do processo de idealização e transformação da educação ao longo dos anos.

Vigora como lei suprema da educação brasileira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação abrange os processos formativos que devem se desenvolver no seio da família, da convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas movimentações culturais.

A LDB expressa, ainda, que a educação é dever da família e do Estado. De acordo com esse dispositivo legal, o dever do Estado com a educação dos cidadãos será efetivada nas escolas públicas e com a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio)

Contudo, e apesar, da escola pública brasileira ter seu surgimento no período Imperial, ainda na contemporaneidade padece de muitos males e problemas que continuam intrínsecos e arraigados ao seu passado não tão distante se comparado com a criação da escola pública ocorrida na França do período da Revolução Francesa.

A escola pública e gratuita tem sido idealizada como instituição redentora de todos os males e problemas da sociedade. Contudo, essa ideiação é equívoca, pois apesar de a escola ainda exercer um importante papel social na formação da cidadania, ela não pode ser considerada a “salvadora” ou “culpada” por todos os males da sociedade. Passam por essa discussão muitos aspectos sociais, políticos, econômicos e, inclusive, culturais, o que denota a complexidade dessa discussão.

É dentro desse contexto da gênese da escola pública brasileira que pretendemos apresentar uma breve análise histórica e atual da escola pública no Brasil.

Os autores

CAPÍTULO I - O PROCESSO DE IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS¹

A escola, em especial a escola pública, é alvo de inúmeras críticas da sociedade contemporânea, idealizada pelos teóricos da Escola Nova como a instituição redentora de todas as dificuldades e problemas da sociedade. Esse fato não é novo na história da escola pública, pois também encontramos vestígios desse equívoco no período da sua produção, enquanto idéia e da sua materialização como instituição pública e gratuita.

No entanto, é necessário lembrar que apesar de a escola ainda exercer um importante papel social, mas não exclusivo, na formação dos cidadãos, ela não pode ser considerada a “salvadora” ou “culpada” por todos os males da sociedade. Nem tampouco, considerar que *a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade* (Cunha,1980, p.27), ou mesmo considerar que a escola pública seja uma instituição, hoje, em condições de consolidar uma sociedade mais justa e igualitária, apregoada, principalmente, no terço final do século XVIII, na França.

Durante o século XVIII envereda a pedagogia numa direção que poderíamos sinteticamente chamar de “pedagogia política”, o que nada tem que ver com a luta dos partidos, mas com as relações entre Estado e educação. Nesse terreno, foi a França que suscitou o movimento, do qual participaram alguns de seus maiores pensadores, como MONTESQUIEU E TURGOT, já citados. Além deles, dois se distinguem especial: LA CHALOTAIS E CONDORCET. (Luzuriaga, 1975, p.170)

¹ Versão reduzida sobre a idealização da escola pública foi publicada em 2005 na Revista Teoria e Prática da Educação. SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura . A idealização da escola pública: discussões preliminares na formação inicial de professores. Teoria e Prática da Educação, UEM/DTP, v. 8, n.3, p. 349-359, 2005.

Em um breve retorno ao século XVII, focalizamos Comenius, em sua Didáctica Magna, a idéia de escola pública quando defende que *toda a juventude de ambos os sexos deve ser enviada às escolas* (p.139). Além disso enfatiza que *não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, (...), em todas as cidades, aldeias e casais isolados* (p.139), devem ser atendidos.

Os precedentes da idealização da escola pública e gratuita se fazem presentes também nos “*Cahiers de Doléances*”, isto é, nos Cadernos de Queixas e Aspirações que reivindicavam entre outras, a criação e expansão de escolas, adoção de livros elementares, rompimento com as formas de atendimento dos séculos passados para participar das luzes adquiridas - iluminismo.

O objetivo deste texto é o de pesquisar sobre alguns aspectos da trajetória da escola pública por meio da análise da sua idealização e materialização, inicialmente no período da Revolução Francesa, berço da escola pública, e perpassando pela história da educação brasileira.

A idealização da escola pública no período revolucionário em França

A escola, em especial a escola pública, é alvo de inúmeras críticas da sociedade contemporânea, idealizada pelos teóricos da Escola Nova como a instituição redentora de todas as dificuldades e problemas da sociedade. Esse fato não é novo na história da escola pública, pois também encontramos vestígios desse equívoco no período da sua produção, enquanto ideia e da sua materialização como instituição pública e gratuita.

Os precedentes da idealização da escola pública e gratuita se fazem presentes também nos “*Cahiers de Doléances*”, isto é, nos Cadernos de Queixas e Aspirações que reivindicavam entre outras, a criação e expansão de escolas, adoção de livros elementares, rompimento com as formas de atendimento dos séculos passados para participar das luzes adquiridas - iluminismo.

A idealização da escola pública surgiu na França, no século XVIII, marcadamente em plena Revolução Francesa e foi o Iluminismo, enquanto

- - - -

ideologia e movimento intelectual, que fortaleceu a discussão em torno da criação da instrução pública.

A França enfrentava um período conturbado, um período de transformações sociais, da ruptura do modelo de sociedade feudal para o modelo de sociedade capitalista. Há um conflito entre classes sociais², de um lado a aristocracia e o clero³, detentoras do poder político, social, religioso e cultural, e de outro a burguesia, classe em ascensão, que possuía poder financeiro e pretendia destituir a classe dominante para assumir o poder.

Pelo fim do século XVIII, a educação europeia sofre modificação radical com a Revolução Francesa. A transformação política nela introduzida faz que a educação estatal, a educação do súdito, própria da monarquia absoluta e do despotismo esclarecido, se converta em educação nacional, na educação do cidadão, que há de participar do governo do país. Aquela era a educação para a obediência; esta, para a liberdade. Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta, caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como dever imposto; esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão.

Principia a educação nacional na França, mas pouco depois se estende a todo o mundo civilizado, Europa e América. A Revolução Francesa deixou, com efeito, assentes as bases da nova educação, embora não tenha podido leva-la à realidade pela curta duração – dez anos – e pelas dificuldades políticas externas e internas. (Luzuriaga,1978, p.155)

² A estrutura social francesa no período do Velho Regime, baseada sobre a posse da terra, remontava aos tempos medievais e estava constituída de três Estados: o Primeiro Estado – composto pelo clero; Segundo Estado – composto pela nobreza; Terceiro Estado – composto pela burguesia, pelos populares urbanos e pelos camponeses.

³ A Igreja nesse período detinha o controle ideológico da sociedade por meio do encargo do ensino e da religião e da censura às atividades intelectuais.

- - - -

A Revolução Francesa durou aproximadamente dez anos, de 1789 a 1799, e assinala para muitos pesquisadores o início da Idade Contemporânea. Período conturbado, marcado por inúmeros conflitos e reivindicações, e que acabou provocando grandes transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade francesa.

Para Tocqueville (1997, p.56), entre os objetivos da Revolução Francesa estavam mudar o Governo e alterar a antiga forma de sociedade motivo pelo qual “teve de atacar-se, ao mesmo tempo, a todos os poderes estabelecidos, arruinar todas as influências reconhecidas, apagar as tradições, renovar os costumes e os hábitos e esvaziar, de certa maneira, o espírito humano de todas as idéias sobre as quais se assentavam até então o respeito e a obediência. (p.56)

A Revolução Francesa foi, portanto, uma revolução política, social e religiosa que ocorreu na sociedade francesa do século XVIII e implicou em profundas transformações nas diferentes áreas da sociedade. Segundo Condorcet, a Revolução Francesa anuncia os progressos futuros da espécie humana, pois foi marco da liberdade humana.

A França enfrentava um período conturbado, um período de transformações sociais, da ruptura do modelo de sociedade feudal para o modelo de sociedade capitalista. Há um conflito entre classes sociais, de um lado a aristocracia e o clero, detentoras do poder político, social, religioso e cultural, e de outro a burguesia, classe em ascensão, que possuía poder financeiro e pretendia destituir a classe dominante para assumir o poder.

Nesse sentido Lopes (1981) considera que

as causas da Revolução Francesa devem ser procuradas, pois, nas contradições entre as estruturas e as instituições do Antigo Regime, de um lado, e o movimento econômico e social de outro. Ela se fez graças ao apoio das massas populares, atizadas pelo ódio contra os privilegiados, sublevadas pela fome, desejosas de se libertar do feudalismo. (Lopes, 1981, p.31)

- - - -

A luta da classe burguesa, que possuía o apoio do Terceiro Estado⁴, era contra o modelo de estrutura social e o modo de produção da sociedade francesa da época, um modelo baseado exclusivamente na agricultura tradicional e ineficiente. A classe burguesa pretendia implantar um modelo econômico baseado no comércio e na manufatura, que pudesse satisfazer as necessidades de uma sociedade em transformação. Por outro lado, travava uma luta contra as desigualdades sociais geradas dentro do Antigo Regime, que privilegiava uma pequena classe em detrimento da maioria do povo.

Entretanto, a burguesia luta para destruir as antigas desigualdades sociais da propriedade capitalista, sustentada na doutrina liberal. O liberalismo, enquanto um sistema de crenças, convicções e ideias, pensado e elaborado por intelectuais franceses e ingleses, no bojo das lutas entre as classes sociais ascendente e dominante – burguesia e aristocracia -, repudia todo e qualquer privilégio decorrente de nascimento e determina que a ascensão social, o aumento de riqueza só são legítimos se obtidos pelo sujeito que trabalha e possua talentos. Na medida em que a propriedade passa a ser o princípio que rege a sociedade capitalista e apenas alguns poucos a detêm, estão criadas as condições para se estabelecer uma nova desigualdade social, entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem a propriedade.

O princípio da igualdade estabelecida é a da igualdade jurídica, isto é, a igualdade perante a lei, a igualdade de direitos entre os homens, a igualdade civil, conforme pode ser observado no artigo 6º da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789):

A lei deve ser igual para todos, quer quando protege, quer quando pune. A seus olhos todos os cidadãos são iguais e têm acesso, em igualdades de condições, a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo sua

⁴ O Terceiro Estado era constituído pela burguesia, populares urbanos e camponeses, portanto, há um fracionamento dentro da própria classe social. Para melhor entendimento neste texto, denominar-se-á de Quarto Estado àqueles fracionamentos correspondentes aos populares urbanos e camponeses.

- - - -

capacidade, e sem outra distinção que não a de suas virtudes e talentos.

Frente a esta proposição todos os homens têm direitos iguais à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção legal, mas na prática o que se verificou foi a permanência e a intensificação das desigualdades sociais. E como isso se explica?

A desigualdade social é justificada como fator intrínseco ao homem, isto é, depende do talento, da capacidade de cada indivíduo e como os homens não são iguais nessas características, sempre haverá desigualdade até entre as classes sociais.

Essa situação pode ser percebida com a instrução, onde se detecta que a desigualdade surge com a limitação da extensão da escola pública, na divisão de classes e graus e no princípio de que o indivíduo é o responsável por seu desenvolvimento pessoal e sucesso escolar, como pode ser observado na carta de Diderot à Czarina Catarina II, da Rússia⁵, ao considerar o valor da emulação, tanto para professores quanto para alunos.

Com a tomada do poder pela classe burguesa no século XVIII obtida com o apoio do Quarto Estado, verificou-se a implantação de uma nova ordem social, baseada na política econômica burguesa, em oposição a então existente e que se baseava na agricultura. No entanto, a classe burguesa sentia-se “em dívida” com seus aliados, o Quarto Estado, e foi por intermédio da educação que tentou retribuir o apoio recebido. Esse fato é descrito por Lopes (1981), quando afirma que

é com convicção que delega à instrução o poder (e ela é um poder, segundo suas próprias palavras) de não só minorar, como também de restabelecer entre os indivíduos o nível de

⁵ Texto original de Moscou, com introdução, bibliografia e notas de Paul Vèrniere. Tradução e apresentação em Língua Portuguesa realizada pela Prof^a Dr^a Fani Goldfarb Figueira. In: *Intermeio*, Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1(1):5-10, 1995.

- - - -

igualdade que a Revolução não fora capaz de estabelecer. Na verdade, a burguesia, classe então detentora do poder, obtivera, na luta conjunta do Terceiro Estado contra o Antigo Regime, vitórias igualitárias, mas ao “Quarto Estado” muita coisa estava sendo devida. À instrução caberia o papel de pagar essa dívida. (Lopes, 1981, p.63)

A classe burguesa pretendia, também, obter o controle da sociedade por intermédio da escola, fornecendo instrução para consolidar a nova ordem implantada, a nova lógica que rege a sociedade - a lógica do sistema capitalista. Assim, o discurso da igualdade da escola pública estava presente no princípio da propriedade, pois ela não seria igual para todos, do mesmo modo que a propriedade não era privilégio de todos os cidadãos.

Com o intuito de quitar sua “dívida” com o Quarto Estado é que foram propostos projetos para criação e implantação da instrução pública na França, cada projeto resgata algumas propostas de seus antecessores. Entre os principais projetos podemos destacar os de: Talleyrand⁶ (1791), Condorcet (1792) e Lepeletier⁷ (1793).

Em 9 de julho de 1789, a Assembleia Nacional passou a denominar-se Assembleia Constituinte (1789-1791), na qual foram aprovados documentos que marcaram claramente a transição e a ruptura, em alguns dos casos, com o antigo regime: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (agosto de 1789); Constituição Civil do Clero (12 de julho de 1790); Constituição de 1791. Na Assembleia foi apresentado também o Raport sobre a instrução pública, de Talleyrand (1791), e o Trabalho sobre a Educação Pública, de Cabanis (1791).

A proposta educacional de Talleyrand está fundamentada nos seguintes aspectos:

⁶ Charles Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838). Foi padre em 1779, agente geral do clero em 1780, eleito em 1789 aos Estados Gerais, como representante do clero.

⁷ Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793). Foi eleito em 1789 aos Estados Gerais, como deputado da nobreza, contudo, em julho do mesmo ano aliou-se ao Terceiro Estado. Foi membro da Convenção Nacional de 1792.

- - - -

- a universalização da instrução como extensão da instrução a todos; a instrução é um instrumento fundamental para a promoção social dos indivíduos;
- restrição da escola universal nos limites da escola primária; completa gratuidade nos quatro graus de ensino;
- controle da instrução pelo Estado, por meio da contratação de professores e pela indicação do material didático a ser adotado;
- a laicidade da instrução pública;
- a organização do ensino em quatro graus de ensino: ensino primário, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes;
- a educação continuada.

A análise do legado educacional de Condorcet e a importância para o processo de idealização da escola pública está presente em alguns textos: Luzuriaga (1975), Lopes (1981), Boto (1996, 2003, 2017), Santos (2007), Rodríguez (2010), Calça (2010), Calça e Boto (2019), Boto e Souza (2021)

Jean Antonie Nicolas de Caritat, nasceu em 17 de setembro de 1743, em Rebecmont-França e foi homenageado com o título de Marquês de Condorcet pela cidade de Condorcet em Dauphiné. Foi filósofo, matemático e político. Foi eleito deputado por Paris, na época da Revolução Francesa, e elaborou em 1792 uma proposta de educação pública. Entendia que a educação seria a responsável para manter a igualdade social entre os homens. Faleceu em 28 de março de 1794 na prisão em Bourg-la-Reine (perto de Paris). Condorcet foi influenciado pelos enciclopedistas e por Jean Jacques Rousseau, defendia a educação nacional universal, gratuita e laica.

Condorcet compreendia a instrução – como Diderot – por seu papel de esclarecimento, como privilegiada estratégia formadora de códigos de civilidade e, principalmente, de registros de civilização. (BOTO, 2003)

Em 1792 Condorcet, então deputado pelo Distrito de Paris, foi nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa,

- - - -

momento em que vislumbra uma boa oportunidade para elaborar um tratado de escolarização pública que fosse capaz de fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população francesa. Esse processo de escolarização da população excluída até então proporcionaria uma progressiva equalização de oportunidades de acesso à escola, a diminuição das desigualdades sociais e o aperfeiçoamento do espírito humano. (BOTO, 2003)

O plano de organização das escolas deveria, nos termos do Relatório da Assembléia Legislativa, “tornar a educação, não só tão igual e tão universal, mas também tão completa como as circunstâncias o permitam” (idem, *ibid.*, p. 7); todos deveriam receber igualmente o máximo de instrução que a sociedade pudesse comportar naquelas circunstâncias historicamente dadas, de modo que, progressivamente, o conhecimento fosse espraído, com cada vez maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas. (...)

A premissa que referenciava o plano de educação dos legisladores franceses trazia a marca da escola única e universal como o grande emblema de regeneração e de emancipação do povo pela revolução. Tratava-se de dar conteúdo simbólico às subjetividades revolucionárias, as quais haviam lançado à luz a bandeira da equidade; pela igualdade das oportunidades sociais. Tal intuito deveria consubstanciar-se na organização de políticas públicas; muito especialmente das políticas públicas da escolarização. (Boto, 2003, p.744)

O Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública foi apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa francesa em nome do Comitê da Instrução Pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. O

Rapport de Condorcet foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa.

A utopia de uma escola pública de Estado, hoje direito subjetivo do cidadão, e, portanto, universal, única, gratuita e laica ainda corresponde à pauta de direitos públicos defendida pelos setores mais progressistas da sociedade brasileira. Trata-se, como vimos, de uma proposta cuja origem remonta àquilo que alguns preferem chamar de revolução burguesa. Mesmo assim, nem todas as suas cláusulas têm sido suficientemente compreendidas como partes de uma mecânica mais ampla. A “rede” pública que entrelaça os diferentes níveis da instrução era compreendida como um todo articulado: uma engrenagem conjunta. Ora, se ali estava a gênese da famosa pirâmide escolar – na qual todos teriam o acesso à partida, mas que deixaria progressivamente muitos pelo caminho –, a própria justificativa da depuração residia na lógica liberal de mérito, de talento, de merecimento; a qual se propõe a romper com privilégios estamentais (Boto, 2003, p.757)

Na obra O “Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano”, Condorcet propõe sua tese de que o progresso da humanidade seria possível por intermédio do desenvolvimento das ciências e da razão, portanto, parte do pressuposto que o homem é um ser indefinidamente perfectível e que a história mostra o seu aperfeiçoamento, permitindo pensar na sua continuidade. Considerando os pressupostos adotados por Condorcet em suas propostas este vai se contrapor ao pensamento de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que entende que o progresso do espírito humano é degenerativo e o passado é superior ao presente. Assim afirma que,

- - - -

provaremos que estas eloqüentes declarações contra as ciências e as artes são fundadas sobre uma falsa aplicação da história; e que, ao contrário, os progressos da virtude sempre acompanharam os progressos das luzes, assim como os progressos da corrupção sempre acompanharam a decadência. Então ver-se-á que esta passagem tempestuosa e penosa de uma sociedade grosseira ao estado de civilização dos povos esclarecidos e livres não é uma degeneração da espécie humana, mas uma crise necessária na marcha gradual em direção ao aperfeiçoamento absoluto.

A obra de Condorcet apresenta a história do progresso geral do espírito humano em dez épocas ou períodos: no primeiro período os homens estão reunidos em povoados; no segundo período apresenta uma análise dos povos pastores, a passagem desse estado àquele dos povos agricultores; no terceiro período apresenta o progresso dos povos agricultores até a invenção da escrita alfabética; no quarto período analisa os progressos do espírito humano na Grécia até a época da divisão das ciências por volta do século de Alexandre; o quinto período analisa os progressos das ciências de sua divisão até sua decadência; o sexto período apresenta a decadência das luzes até sua restauração por volta da época das Cruzadas; no sétimo período analisa desde os progressos das ciências, quando de sua restauração no Ocidente, até a invenção da tipografia; o oitavo período apresenta desde a invenção da tipografia até a época em que as ciências e a filosofia abalaram o jugo da autoridade; o nono período apresenta desde Descartes até a formação da República Francesa; e por fim, o décimo período em apresenta as perspectivas dos futuros progressos do espírito humano.

O objeto de estudo de Condorcet foi o progresso da humanidade, conseguido por meio do desenvolvimento das ciências e da razão, assim, o homem é capaz de atingir a perfeição e que a humanidade passa por diversos estágios de evolução. A fonte de progresso é o conhecimento. Portanto, a educação é o instrumento que pode levar o homem atingir a perfeição

Para Condorcet o homem é um ser em aperfeiçoamento que precisa de educação, portanto, a educação é o instrumento que promove o progresso e o aperfeiçoamento humano.

Para Boto (1996), o espírito Iluminista presente a partir do século XVIII transforma a sociedade e possibilita uma intensificação do pensamento pedagógico. Nesse sentido, à educação cabe papel fundamental no processo de evolução e aperfeiçoamento da humanidade, portanto, seu papel será de redentora e reformadora da sociedade como um todo.

Já em sua obra intitulada *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, Condorcet propõe sua tese de que o homem é um ser em aperfeiçoamento que precisa de educação, portanto, a educação é o instrumento que promove o progresso e o aperfeiçoamento humano.

Em sua proposta educacional Condorcet propõe que a instrução pública seja oferecida em quatro graus de ensino: o ensino primário que destinava a fornecer os conhecimentos indispensáveis a qualquer homem, independentemente de sua posição social ou profissão. Este ensino seria ministrado pelos “pedagogos” nas escolas, então, denominadas de “pedagogias”; o segundo grau de ensino, pode ser considerado como o conhecemos hoje de ensino profissionalizante, pois acrescia aos conhecimentos adquiridos no grau anterior, conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes. As aulas eram ministradas pelos “instrutores” e as escolas eram denominadas de “institutos”; o terceiro grau de ensino era constituído pelos conhecimentos científicos que serviam de base ao estudo aprofundado da literatura, das ciências e de toda espécie de erudição, ou seja, era uma espécie de preparação para o ensino superior. As aulas eram ministrada pelos “professores” e eram as escolas eram denominadas de “liceus”; o último grau de ensino destinava-se ao ensino das ciências abstratas e o estudo das ciências morais e políticas. As aulas eram ministradas pelos “lentes” e as escolas eram conhecidas de “academia”. Assim, sua proposta educacional apresentava como principais pontos: a instrução assume um papel importante na promoção social dos indivíduos; a instrução era tida como a igualizadora das desigualdades

- - - -

sociais; propõe a instrução universal, enquanto extensão da instrução para todos; a gratuidade nos quatro graus de ensino; a universalidade do objeto da instrução; organização do ensino em quatro graus de ensino – a primeira instrução, as escolas secundárias, os institutos e os liceus; a educação continuada.

Como reflexões do trabalho apresentado pode-se destacar: o modelo de homem de Condorcet é o homem de negócio, o homem burguês; a teoria do bem-estar social já está presente em Condorcet; a premissa básica de Condorcet é a igualdade, o direito inalienável do povo à instrução; Condorcet é coerente em sua proposta educacional; o conhecimento é o elemento que gera a felicidade humana e deve ser neutro; Condorcet estava brigando contra o dogma da fé, da religião; o conhecimento, adquirido pela educação, pode possibilitar a ascensão social, ascensão à propriedade privada; a liberdade passa pelo conhecimento, assim, o conhecimento somente poderá ser acessível a todos no momento em que se acabar com o conceito de propriedade privada; Condorcet inspira-se na proposta educacional de Comenius; a fonte de progresso é o conhecimento, portanto, a educação é o instrumento que pode levar o homem atingir a perfeição;

Segundo Lopes (1981), Lepeletier propõe uma instrução pública e pronta para incorporar os interesses industriais da burguesia. A instrução destina-se a conservar os interesses burgueses, uma instrução para o trabalho e não para uma ascensão social.

Já a proposta educacional de Lepeletier estava fundamentada nos seguintes princípios: a gratuidade da instrução seria garantida pela contribuição dos pais ricos, do trabalho das crianças e complementada pelo Estado; a universalidade da instrução; à educação era dada a função de promover a igualização dos indivíduos e de ser instrumento revolucionário; estabelece a idade mínima e máxima de permanência na escola, com diferenciação entre os sexos.

Em todas as propostas encontramos como ponto central à necessidade de criação da escola pública e sua conseqüente expansão para atender a todos os homens, sem distinções de classe social e de sexo. É a nova atribuição delegada ao Estado, como uma dívida da República para com todos (Talleyrand, Condorcet e Lepelletier).

- - - -

É a tentativa de fazendo uso da escola de propor a igualdade social entre os homens; à escola agora, é imposta a função de redentora de todos os problemas da sociedade.

Por outro lado, a vizinha Inglaterra, apresenta uma preocupação de outra ordem, gerada por força do capital. Segundo Adam Smith (1958), os trabalhadores começavam a sentir as consequências da divisão do trabalho, restritas a poucas e simples operações, isto é, uma ou duas tarefas. Portanto, a divisão do trabalho estava destruindo esses homens, uma vez que a percepção de mundo estava limitada às atividades simples, repetitiva, tornando-o estúpido e ignorante.

Alves (1998) afirma que Smith não estava preocupado com a *formação do cidadão*, mas considerava que a educação, sob a responsabilidade do governo (Estado) poderia impedir a crescente degeneração desses trabalhadores.

O autor de “As riquezas das nações” deixa bem evidenciado a divisão do trabalho intelectual e manual, pois os filhos *das pessoas de posição e de fortuna* (p. 689) dedicavam-se aos estudos por longos períodos antes de assumir uma profissão; enquanto que os filhos dos trabalhadores precisam trabalhar logo cedo para garantir a sua sobrevivência.

Percebe-se que mediante estes sujeitos históricos até aqui referenciados, que as propostas são tentativas de alcançar um mínimo de igualdade social, por meio da educação.

A escola pública, enquanto idealização, perpassa o século XVIII e começa a se tornar real em meados do século XIX, apenas em países, cujas regiões eram ricas e apresentavam desenvolvimento econômico. Portanto, sem a riqueza material essa *utopia* esvanecia-se para as nações mais pobres. Esse movimento sofreu avanços e recuos até o seu real estabelecimento.

Apesar de reconhecer a importância da Revolução Industrial para o processo educacional e a escola em particular, pois os rumos da mesma são ditados agora em função dos interesses econômicos e burgueses, é só no início do século XX que vamos localizar, de fato, a sua concretização, pois

nenhuma nação completou o processo de difusão e realização plena da escola pública no século XIX. Se isso é inquestionável até a década de setenta, reconheça-se que, no último terço do século, houve um empenho geral no sentido de que a máquina do Estado fosse dotada dos instrumentos adequados para criar e manter serviços escolares públicos. Paralelamente, ocorreu um processo intenso de expansão escolar, cuja realização atingiu a sua plenitude somente nas regiões materialmente mais ricas das nações em referência⁸. Essa foi uma tendência da qual, reafirme-se, nenhuma nação conseguiu liberar-se inteiramente. Seria indispensável elevar ainda mais o grau de riqueza material dessas nações para tornar a escola pública, de fato, universal. (Alves, 1998, p.91)

Percebemos, portanto, que a escola pública sofreu várias reações entre a idealização e a sua materialização. E ao se propor traz o discurso da igualdade social entre os homens e, por outro lado, a sociedade impõe-lhe a função de redentora de todos os seus problemas. No entanto, compreendemos que a grande questão da escola pública idealizada nesse período deve ser considerada como sendo a escola pública necessária para atender aos interesses da própria sociedade capitalista, abundante em contradições.

Após essa breve análise da idealização da escola pública na França iremos analisar a gênese da escola pública no Brasil, da colonização aos dias atuais. Destacando suas peculiaridades, problemas e necessidades.

A educação brasileira em história: da colônia à República

Não há como falar em escola pública sem falar no processo de estruturação da educação brasileira. Motivo pelo qual iremos realizar uma breve análise dos diversos períodos e momentos por qual passou a educação brasileira.

⁸ As nações referidas por Alves são: Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e França.

A História da Educação Brasileira tornou-se objeto de estudo e tema de livros e pesquisas de consagrados pesquisadores, a saber: Almeida (2000), Amado (1973), Antunha (1973), Avellar (1993), Azevedo (1976), Basbaum (1985), Calmon (1961), Carvalho (1978), Chagas (1978), Chizzotti (1996), Cunha (1975, 1977, 1980, 1981, 2007, 2007a, 2007b), Cury (1996 e 1988), Falcon (1993), Fávero (1977), Fernandes (1960 e 1966), Franca (1952), Frigotto (1993 e 1995), Haidar (1972 e 1973), Holanda (1989 e 1993), Leite (1965), Mattos (1958), Moacyr (1937 e 1939), Nagle (2003), Neves (1993), Niskier (1989), Nogueira (1999), Norton (1979), Novais (1983), Pimenta & Anastasiou (2002), Prado Júnior (1999), Ribeiro (1998), Romanelli (1993), Saviani (1987, 1996, 1998, 1999 e 2013), Silva (1959), Teixeira (1999), Teixeira Soares (1961), Vasconcelos (1977) e Werebe (1963).

Ao se estudar a história da educação brasileira é comum que os pesquisadores delimitem seu período de análise e de coleta de dados na compreensão do fato a ser estudado. Esse processo de delimitação do objeto de estudo é denominado de periodização, é um método cronológico que serve para dividir a história em épocas, períodos ou idades.

Saviani (2013) explica que a questão da periodização é recorrente nas discussões da História da Educação. Apesar de ser importante para a história da educação brasileira é extremamente complexa, motivo pelo qual é controversa no meio acadêmico. A periodização é importante instrumento de compreensão do objeto analisado, é uma questão de organização dos dados pesquisados com o intuito de explicar o fenômeno estudado. Isso significa dizer que o processo de periodização da história da educação brasileira pode ter diversas formulações, em função dos parâmetros de análise adotados. No caso da educação brasileira a mais frequentemente utilizada leva em conta as questões políticas (período colonial, Império e República). Outra forma de periodização leva em consideração os critérios econômicos e divide a educação brasileira em: período agrário-exportador-dependente; nacional-desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações; internacionalização do mercado interno.

- - - -

De um modo geral distribuíram-se os trabalhos de acordo com a tradicional periodização que caracteriza a evolução da história política administrativa brasileira. À medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compressão da história da escola brasileira. O paralelismo entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece-nos bastante discutível. (Carvalho, 2012, p.139)

Visando ilustrar os diversos modelos de periodização da educação brasileira apresentar-se-á três propostas: Ribeiro (1998), Cunha (2007b) e Saviani (2013).

Para Ribeiro (1998) a educação brasileira pode ser dividida em 8 momentos:

- 1º Período (1549-1808) – consolidação do modelo agrário-exportador dependente.
- 2º Período (1808-1850) – crise do modelo agrário-exportador dependente e início da estruturação do modelo agrário-comercial-exportador dependente.
- 3º Período (1850-1870) – consolidação do modelo agrário-comercial-exportador dependente.
- 4º Período (1870-1894) – crise do modelo agrário-comercial-exportador dependente e tentativa de incentivo à industrialização.
- 5º Período (1894-1920) – ainda o modelo agrário-comercial-exportador dependente.
- 6º Período (1920-1937) – nova crise do modelo agrário-comercial-exportador dependente e início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

- 7º Período (1937-1955) – o modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.
- 8º Período (1955-1964) – crise do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

Cunha (2007b), ao analisar a história da educação superior no Brasil propõe uma periodização baseada nos momentos políticos, assim composta:

- primeiro período (1572 a 1808) - Colônia
- segundo período (1808-1889) - Império
- terceiro período (1889-1930) – República oligárquica
- quarto período (1930-1945) – Era Vargas

Importa destacar que a análise de Cunha (2007b) no livro “A universidade temporã” vai do período que compreende a Revolução de 1930 e se encerra com a deposição de Getúlio Vargas em 1945.

Saviani (2013) admite que está em curso uma tendência em busca uma periodização centrada nos aspectos internos do processo educativo e não mais nos aspectos externos, como ocorria com as propostas anteriores. Desse modo, ao investigar a história da educação e da pedagogia no Brasil formulou uma periodização das ideias pedagógicas distribuídas em 8 períodos:

- 1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. Momento marcado principalmente pela atuação do ensino jesuítico, de sua chegada até a expulsão pelo Marquês de Pombal.
- 2º Período (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional.
- 3º Período (1932-1947): equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A década de 1930 é marcada pela introdução dos ideais da pedagogia nova no Brasil.
- 4º Período (1947-1961): predomínio da influência da pedagogia nova.

- - - -
- 5º Período (1961-1969): crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
 - 6º Período (1969-1980): predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitantemente desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista.
 - 7º Período (1980-1991): emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas.
 - 8º Período (1991-1996): neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil?

Apesar de considerarmos a periodização de Saviani (2013) a mais completa, e com maior aprofundamento teórico-metodológico, para os fins de nossa pesquisa vamos utilizar a periodização por períodos políticos do Brasil por não intentarmos nos aprofundar nas ideias pedagógicas de cada época. Nossa intenção é mostrar um panorama geral da escola pública brasileira nos diversos momentos de sua recente história.

A educação brasileira no período colonial

Falar em educação brasileira no período colonial significa falar em ensino jesuítico, motivo pelo qual faremos uma breve análise do ensino jesuítico implementado no período colonial brasileira e demonstrar que a estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil era adequada para o momento histórico vivenciado, levando-se em consideração quatro aspectos: os objetivos do Projeto Português para o Brasil; o Projeto Educacional Jesuítico; a própria estrutura social brasileira da época; e o modelo de homem necessário para a época colonial. Os jesuítas, com seu Projeto Educacional, e os portugueses que vieram para a colônia brasileira em busca de riquezas, tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada. Partindo do pressuposto que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento

- - - -

histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008)

Entre os pesquisadores que discutem a temática da educação brasileira no período colonial e o ensino jesuítico, destacam-se: Moacyr (1937), Leite (1938), Franca (1952), Santos (1955), Mattos (1958), Teixeira Soares (1961), Leite (1965), Azevedo (1976), Vasconcelos (1977), Cardim (1978), Serrão (1980 e 1982), Veríssimo (1980), Paiva (1981 e 2000), Thomas (1981), Holanda (1989), Hoonart (1992), Neves (1993), Romanelli (1993), Klein (1997), Raymundo (1998), Ribeiro (1998), Almeida (2000), Costa (2004), Cunha (2007b), Shigunov Neto e Maciel (2008), Miranda (2009), Bittar (2011), Shigunov Neto, Maciel e Lapolli (2012), Mesquida (2013), Saviani (2013), Shigunov Neto (2015), Storck (2016), Rosa (2017), Shigunov Neto e Fortunato (2019) e Shigunov Neto e Silva (2019).

O processo de colonização e povoamento da colônia brasileira, propriamente dito, apenas teve início aproximadamente trinta anos após seu descobrimento. Em função dos próprios objetivos da Coroa Portuguesa, que apesar de reconhecer a existência de riquezas na nova terra, ainda via na rota comercial com as Índias um empreendimento mais rentável e de retorno imediato. O processo de colonização e povoamento do Brasil ocorreu em pleno movimento de Renascimento, Reforma e Contra-Reforma. Assim, para compreensão do processo de colonização e povoamento da Colônia brasileira, é necessário analisar o Projeto Português para o Brasil formulado por Dom João III. O Projeto Português foi um projeto ambicioso e de proporções consideráveis, que tinha como objetivo geral fortalecer o poder do Reino português e minimizar a crise interna vivida pelo Rei Dom João III. O projeto em questão pretendia solucionar problemas e conflitos internos e externos de Portugal. O Projeto Português pode ser dividido em duas partes: parte geral – destinada a solucionar os problemas internos de Portugal, caracterizado por um processo de expansão territorial por

- - - -

intermédio da marinha mercantil, de acumulação de riquezas e de minimização do despovoamento de Portugal e a crise da escassez de produtos; parte específica para o Brasil, destinada a colonizar e povoar a Colônia brasileira, caracterizado por atitudes que visavam solucionar os problemas dos saques e furto por estrangeiros na costa brasileira. Assim, o Projeto Português para o Brasil caracteriza-se por ser um projeto de transformação social e de organização produtiva, razão que fortalece sua importância para a consolidação e sucesso do projeto. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Saviani (2013) expressa de forma objetiva os objetivos e momentos do Projeto Português para a colonização do Brasil:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjungando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (Saviani, 2013, p.29)

O processo de colonização e povoamento do Brasil visava buscar alternativas para a crise que assolava a Europa e Portugal, assim as colônias eram tidas como fatores de desenvolvimento econômico das metrópoles. Com o intuito de atingir seus objetivos a Coroa Portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus via apoio, proteção e subsídios oficiais para exercer praticamente o monopólio da educação, que viria a converter o índio a fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português. (FRANCA, 1952; LEITE, 1965; AZEVEDO, 1976; RIBEIRO, 1998; NEVES, 1993; FAUSTO,

1978; RAYMUNDO, 1998; PUENTES, 2010; SAVIANI, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015)

Saviani (2013) destaca que a educação colonial brasileira é constituída basicamente de três momentos distintos:

- Primeira etapa (1549-1599) – denominado também de “período heróico” que tem início em 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas e se prolonga até 1597 com a morte do padre José de Anchieta, que juntamente com o padre Manoel da Nóbrega estão entre os principais expoentes da Companhia de Jesus no Brasil.
- Segunda etapa (1599-1759) – é marcado pela promulgação do Ratio Studiorum em 1599 e assinala a organização e consolidação da educação jesuítica na colônia brasileira.
- Terceira etapa (1759-1808) – equivale à fase pombalina, com a expulsão dos jesuítas do Brasil.

Para Cunha (2007b) apesar da principal função dos jesuítas no Brasil ser a conversão dos indígenas a criação de colégios acabou sendo igual o mais importante do que a missão destinada pela Coroa Portuguesa à Companhia.

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Ignacio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos

superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; a valorização da aptidão pessoal de seus membros. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A atuação jesuítica na colônia brasileira pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira fase, também denominada de “período heróico” que corresponde ao ao período compreendido entre a chegada dos jesuítas em 1549 e se estende até a implantação do Ratio Studiorum em 1599. Foi a fase de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, compreendida entre 1599 e 1759 corresponde à organização e consolidação da educação jesuítica, foi um período de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período, foi a fase de consolidação de seu projeto educacional. (MATTOS, 1958; SAVIANI, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015; SHIGUNOV NETO e SILVA, 2019).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. (Saviani, 2013, p. 58)

A Companhia de Jesus no período em que esteve no colônia a serviço da Coroa Portuguesa fundou 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba.

- - - -

A Companhia de Jesus teve suas atividades suspensas na colônia brasileira a partir de 1759, com o decreto Lei de 03 de setembro de 1759 promulgado pelo Rei D. José I. Com a promulgação da Lei, o ministro de Estado, Marquês de Pombal, exilava de Portugal e da colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando para a Coroa Portuguesa todos seus bens materiais e financeiros. Quando da assinatura do decreto pelo Marquês de Pombal haviam no Brasil seiscentos e setenta membros da Companhia de Jesus, incluindo noviços e estudantes, sendo repatriados para Portugal quatrocentos e dezessete. Permaneceram no Brasil duzentos e cinquenta e três membros, entre aqueles que ainda não haviam recebido ordens ou os noviços que foram induzidos a deixarem a ordem religiosa. As causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizadas: políticas e ideológicas – a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que, era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa Portuguesa; e educacional – as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante e não mais o homem cristão. Pode-se supor que a expulsão da Companhia de Jesus e a destruição de sua organização educacional são de duas ordens: política – os jesuítas representavam um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além de ser detentora de grande poder econômico, cobiçado pelo Estado; educacional – a necessidade da educação formar um novo homem – o comerciante e o homem burguês, e não mais o homem cristão -, pois os princípios liberais e o movimento Iluminista trazem consigo novos ideais e uma nova filosofia de vida. (SHIGUNOV NETO, 2015)

O ensino no período Pombalino

Pretende-se realizar uma breve análise do ensino brasileiro no período pombalino, especificamente a reforma pombalina do ensino. Nossa hipótese de trabalho considera que a reforma pombalina foi desastrosa para a educação brasileira, e, também, em certa medida para a educação em Portugal. Pois, houve a destruição de uma organização educacional já consolidada e com resultados,

mesmo que contestáveis, e não se implementou nenhuma nova proposta educacional.

Entre os pesquisadores que discutem a temática do ensino brasileiro no período pombalino, destacam-se: Teixeira Soares (1961), Haidar (1973), Azevedo (1976), Carvalho (1978), Rêgo (1982), Santos (1982), Serrão (1982), Avellar (1983), Cunha (2007b), Falcon (1993), Holanda (1993), Romanelli (1993), Ribeiro (1998), Almeida (2000), Shigunov Neto e Maciel (2006) e Shigunov Neto, Strieder e Silva (2019).

Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras, mais conhecido como Marquês de Pombal, nasceu em 13 de maio de 1699. Pertencia a uma família da pequena nobreza, desconhecida e que não pertencia à nobreza portuguesa, esteve no exército por pequeno período de tempo e foi membro da Academia Real de História. Sua vida pública somente teve início a partir de 1738, quando foi nomeado para desempenhar as funções de delegado de negócios em Londres.

Pode-se dividir a vida do Marquês de Pombal em quatro fases distintas:

- a fase dos interesses particulares – também poder-se-á caracterizar essa fase como a fase do cidadão Sebastião José de Carvalho e que corresponde ao período compreendido entre 1699 e 1738. Nesse período dedica-se exclusivamente aos interesses de pequeno fidalgo, tal fase tem seu término com sua tentativa frustrada de compor o Conselho de Fazenda do rei D. João V;
- a fase diplomática – que compreende o período de 1738 a 1749, em que exerce suas funções diplomáticas em Londres e Viena;
- a fase governativa – a fase mais importante de sua vida, pois no reinado de D. José I, que durou de 1750 a 1777, acabou por dirigir os negócios do país;
- a fase do exílio – período compreendido entre a morte de D. José I em 1777 e sua própria morte em 1782, quando permaneceu exilado.

A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo

- - - -

que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para quebra da situação de subordinação. Era, em suma, uma tentativa de superar a dominação, tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poder econômico. (Cunha, 2007b, p.40)

Para alcançar os objetivos da reforma de Pombal só poderiam ser postos em prática com o aumento do poder do Estado e a consequente diminuição da influência da nobreza e as instituições que as apoiavam e legitimavam. Motivo pelo qual a expulsão dos jesuítas faz parte desse processo.

A introdução dos ideais iluministas na sociedade científica de Portugal, e em específico na educação, se processa de acordo com as condições sociais da época. Portanto, essas novas propostas são o reflexo do movimento Iluminista. Para o ideal Iluminista a nova sociedade exige um novo homem, que só poderá ser formado por intermédio da educação. Assim, apesar do ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. surge a ideia de educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, o ensino jesuítico torna-se ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (SHIGUNOV NETO, 2015)

As principais medidas implantadas pelo Marquês de Pombal, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram:

- a total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal;
- instituir aulas de gramática latina, de grego e de retórica;
- a criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;
- a introdução das aulas régias – que eram aulas isoladas que vieram substituir o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;
- a realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias;

- - - -

- aprovou e instituiu a aula de comércio.

Inspirado nos ideais Iluministas o Marquês de Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Para atingir seu objetivo maior, a transformação da nação portuguesa, o Marquês de Pombal precisaria, inicialmente, fortalecer o Estado e o poder do rei, por intermédio do enfraquecimento dos grupos sociais – a nobreza e o clero -, que tradicionalmente limitavam o poder real. Neste contexto, constava das medidas pombalinas a expulsão dos jesuítas de todo o Império português. O respaldo para esta decisão foi encontrado na dita preocupação da Coroa portuguesa com o enriquecimento da Companhia de Jesus, na sua influência política e na acusação de um possível interesse dos jesuítas em organizarem um “império teocrático” na região das missões. Desse modo, o espírito antijesuítico é expresso em última análise, na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males e da decadência da educação e da cultura na Metrópole e na colônia brasileira. Acrescenta-se ao discurso pombalino que a presença jesuítica nos domínios portugueses colocaria em risco os projetos reformadores a serem adotados, visto a influência que exerciam em todos os setores da população. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A este respeito considera Haidar (1973,p.37), que “ao destruir a obra pedagógica dos jesuítas e, oficialmente, assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso.

O que pretendia promover o Ministro Marquês de Pombal foi a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus, por uma nova metodologia educacional, condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado. Ou seja, pretendia que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estejam ocorrendo no século. O desmantelamento da organização educacional jesuítica e a falta de implantação de um projeto educacional eficaz provocou sérias implicações para o ensino

Brasil, pois apenas em 1776 instituiu-se na colônia as escolas com cursos graduados e sistematizados, portanto, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas. A expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do frágil sistema educacional escolar da Colônia. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A educação brasileira no período Imperial

Pretende-se apresentar uma análise da educação brasileira no período imperial, momento histórico compreendido entre os anos de 1822 e 1889.

Entre os pesquisadores que discutem a temática do ensino no período imperial brasileiro, destacam-se: Moacyr (1937), Silva (1959), Calmon (1961), Haidar (1972, 1973), Azevedo (1976), Fávero (1977), Norton (1979), Novais (1983), Cunha (2007b), Romanelli (1993), Ribeiro (1998), Teixeira (1999), Almeida (2000), Shigunov Neto e Maciel (2007), Shigunov Neto e Silva (2018) e Shigunov Neto, Silva e Fortunato (2018).

Somente com a transmigração da família real portuguesa para o Brasil em 1808 é que D. João VI criou algumas poucas escolas superiores, outras já existentes desenvolveram-se, com o intuito de suprir as carências de mão-de-obra qualificada para os serviços públicos criados pelo recém-criado Governo. Essas primeiras instituições de ensino superior eram compostas sob a forma de aulas e cadeiras isoladas. Extremamente simples, sua estrutura acadêmica-administrativa era constituída por um único professor, que se utilizava de recursos pessoais, que ensinava seus alunos em locais improvisados. Em alguns casos essas unidades educacionais podiam ser aglomeradas em cursos, que apresentavam reduzida estrutura administrativa e burocrática. Portanto, foi a partir desse momento que foram criados no Brasil cursos e academias destinados a formar burocratas para o “novo” Estado português, ou seja, a transmigração da corte portuguesa e a constituição do novo Estado Nacional implicaram na necessidade de modificação do ensino superior herdado da colônia.

Com o intuito de organizar a instrução pública brasileira D. João VI confiou a tarefa de elaborar um projeto pedagógico ao seu ministro, o Conde de Barca, que por sua vez, delegou à função ao General Francisco de Borja Garção

- - - -

Stockler. Sua proposta, fundamentada nos princípios educacionais de Condorcet, propunha que a instrução pública fosse oferecida em quatro graus de ensino: o ensino primário que destinava a fornecer os conhecimentos indispensáveis a qualquer homem, independentemente de sua posição social ou profissão. Este ensino seria ministrado pelos “pedagogos” e as escolas eram denominadas de “pedagogias”; o segundo grau de ensino, é o que se conhece hoje por ensino profissionalizante, pois acrescia aos conhecimentos adquiridos no grau anterior, conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes. As aulas eram ministradas pelos “instrutores” e as escolas eram denominadas de “institutos”; o terceiro grau de ensino era constituído pelos conhecimentos científicos que serviam de base ao estudo aprofundado da literatura, das ciências e de toda espécie de erudição, ou seja, era uma espécie de preparação para o ensino superior. As aulas eram ministrada pelos “professores” e as escolas denominadas de “liceus”; o último grau de ensino destinava-se ao ensino das ciências abstratas e o estudo das ciências morais e políticas. As aulas eram ministradas pelos “lentes” e as escolas eram conhecidas por “academia”, é o denomina-se hoje de ensino superior. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A Independência do Brasil foi produto das condições econômicas, políticas e sociais, associados ao o retorno de D. João VI para Portugal. Entre algumas das causas, destaca-se: a intenção dos grupos políticos portugueses, em especial os liberais, em restabelecer o “monopólio comercial” – o que significaria a perda da categoria de Reino Unido e o fechamento dos portos brasileiros; o agravamento das relações entre Brasil-Portugal com incidentes diplomáticos; as reformas administrativas propostas por D. Pedro; a criação do Conselho de Procuradores-Gerais, que tinha a função de examinar as medidas das Cortes e a viabilidade de sua aplicação; o decreto de D. Pedro do “cumpra-se”⁹; o apoio da aristocracia agrária brasileira; e a preocupação de uma possível invasão das tropas portuguesas. Assim, foi que em 07 de setembro de 1822 o príncipe D. Pedro

⁹ Em abril de 1822 D. Pedro decretou que todas as decisões das Cortes só teriam validade após sua autorização, ou melhor, com seu “cumpra-se”.

proclamou a Independência do Brasil, sendo aclamado Imperador do Brasil em 12 de outubro.

A situação da instrução pública - primária, secundária e superior -, no período que antecede a Constituição de 1823 era de extrema precariedade, denotando uma enorme distância entre os ideais pregados pelos liberais e a realidade. Pois, nas poucas províncias em que existia instrução pública, esta era ineficiente e insuficiente para atender a demanda escolar, o que acabava por gerar um acréscimo gradativo no número de analfabetos e crianças em idade escolar fora das escolas. A necessidade de organização da estrutura escolar embate com graves obstáculos a sua consecução, entre eles destacam-se: a falta de recursos financeiros para investimento na educação; a clientela da educação brasileira; a instabilidade política e o regionalismo. Dessa maneira, pode-se intuir que a organização escolar brasileira na primeira metade do século XIX apresentava problemas e carências, nos seus três níveis de ensino, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Dessa forma, verifica-se que o processo de exclusão educacional da população brasileira ocorria já na fase inicial do período de escolarização da clientela em situação escolar e prolongava-se por entre os níveis de ensino. Isso se sucedia, e ainda se verifica em nossos dias, pelas condições sociais, culturais e econômicas da população. A clientela das escolas, primária e secundária, no período imperial brasileiro caracterizava-se, quase que exclusivamente, pelos filhos de membros da camada média e alta da população. O que na realidade, não difere muito de nossa atual realidade.

A escola primária e secundária que perdurou até o século XVIII caracteriza-se, entre outras, por, ser uma escola preparatório para o ensino superior, destinar-se a uma pequena parcela da população, ser essencialmente literária e humanística, e não preparar para o trabalho. Como na escola pública a instrução secundária ministrada destinava-se a preparação para o ingresso no ensino superior, não tinha a preocupação em preparar o estudante para o trabalho. Assim, o ensino secundário ministrado começa a alterar-se para atender às novas necessidades impostas pelas transformações ocorridas. Nesse sentido pode-se

- - - -

encontrar nas propostas educacionais da época, em especial, nas propostas para o ensino secundário e profissionalizante os ideais de John Locke, que propunha uma educação prática, pois o homem aprenderia por interferência da prática. A educação seria o instrumento por intermédio do qual se formaria o homem burguês, daí a justificativa para a existência de dois tipos de escolas, uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos burgueses. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Por conseguinte, a legislação referente à educação brasileira durante o período Imperial não foi muito fértil e não gerou os resultados esperados. Pelos documentos analisados pode-se constatar que apesar de mencionarem sobre a regulamentação da instrução primária e secundária, contudo, legislavam apenas sobre a instrução primária, ficando de certa forma à margem a educação secundária.

Embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução pública estava descentralizada, a *fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local,, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central,

o que foi legitimado na primeira Constituição republicana.
(Saviani, 2013, p.170)

Alguns projetos de reformas do ensino, principalmente referentes ao ensino médio, foram apresentados nos últimos anos do Império, prevendo, entre outras medidas: a extinção do sistema de exames parcelados, a exigência do bacharelado como condição de matrícula nos cursos superiores e a equiparação dos estabelecimentos provinciais ao Colégio Pedro II. Essa proposta de equiparação, presente em quase todos os projetos expostos, era tido como fundamental para a reformulação e organização do ensino secundário na Província, ao ser regulamentado implicou na oficialização da interferência do Governo Central no ensino secundário provincial. (Haidar, 1972)

A educação brasileira no período Republicano

O período compreendido entre a proclamação da República (1889) e a Revolução de 1930 é denominado de República Velha, Primeira República ou República Oligárquica.

O processo de urbanização e industrialização brasileiro acentuou-se a partir das últimas décadas do período imperial (1806-1898), favorecido principalmente pela expansão da rede ferroviária e pela entrada de imigrantes europeus. Inaugura-se, dessa forma, uma nova fase na vida política, intelectual e econômica do Império, refletida em uma nova preocupação, também, com os rumos a serem tomados pela educação nacional. O processo de consolidação da organização escolar brasileira não pode e não deve ser compreendido enquanto fato isolado, pois esteve vinculado, principalmente a partir da década de 1920, ao processo de urbanização e a uma incipiente industrialização no país.

Entre os pesquisadores que discutem a temática da educação brasileira no período republicano, destacam-se: Silva (1959), Werebe (1963), Villalobos (1969), Haidar (1972, 1973), Antunha (1973), Fávero (1977), Cunha (1977, 1980, 2007 e 2007a), Machado (1982), Basbaum (1985), Fernandes (1960 e 1966), Cury

(1988), Xavier (1990), Romanelli (1993), Frigotto (1995), Saviani (1998 e 1999), Shigunov Neto (2015) e Shigunov Neto, Fortunato e Miguel (2019).

A escola primária e secundária que perdurou até o século XVIII caracterizou-se, principalmente, por ser uma escola preparatória para o ensino superior, destinar-se a uma pequena parcela da população, ser essencialmente literária e humanística e não preparar para o trabalho. Como na escola pública a instrução secundária ministrada destinava-se à preparação para o ingresso no ensino superior, não tinha a preocupação em instrumentalizar o estudante para o trabalho. No entanto, com as transformações sociais e econômicas que começaram a se processar, o ensino secundário ministrado começou a sofrer alterações, para atender às novas necessidades impostas pelas transformações ocorridas.

Nesse sentido, os debates e as discussões referentes à instrução pública e, em especial, ao ensino secundário no período imperial definiram uma preocupação com questões como liberdade do ensino, a instrução pública, tida como fundamental para o desenvolvimento da nação, a necessidade de ampliação das escolas e do número de estudantes, a criação de escolas particulares para aumentar o número de vagas, a extinção do sistema de exames parcelados, a realização de exames gerais de preparatórios, o reconhecimento dos exames realizados nos liceus provinciais e a equiparação dos estabelecimentos provinciais ao Colégio Pedro II, a formação profissional destinada a capacitar o comerciante, o agricultor, o funcionário público e o trabalhador das indústrias. (Haidar, 1972)

Saviani (2013) destaca que na esfera federal o período republicano brasileiro é marcado pela tensão que ocorre no plano da política educacional que alterna momentos entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização) da educação brasileira.

Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e

- - - -

o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa. (Saviani, 2013, p.169)

Por conseguinte, a legislação referente à educação brasileira durante o período Imperial não foi muito fértil e não gerou os resultados esperados. As poucas reformas implementadas nesse momento, apesar de fixarem a regulamentação da instrução primária e secundária, legislavam apenas sobre a instrução primária, ficando, de certa forma, à margem a educação secundária. Começa a preocupação em dar uma atenção mais acurada ao ensino técnico, comercial, agrícola e industrial, até então inexistente no Brasil. Porém, os poucos esforços, desarticulados, foram realizados pela iniciativa privada, que enxergava uma nova possibilidade de auferir lucros. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A Primeira República (1889-1929) foi um período de profundas transformações da sociedade brasileira, principalmente no que se refere às questões da educação nacional, até então relegadas ao esquecimento. Após um período de escassas e insuficientes reformas educacionais processadas durante o Império, que deixou como herança algumas poucas escolas, em condições precárias, em todos os níveis de ensino, verificou-se um período de intensas discussões e apresentações de propostas de reformas educacionais em todos os níveis. Nesse sentido, evidenciando essa preocupação com a questão educacional, foram apresentadas, entre outras, cinco reformas educacionais, que ficaram conhecidas pelos nomes de seus idealizadores – Benjamin Constant (1891), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925). Especificamente para o ensino secundário e superior, as reformas pretendiam aperfeiçoá-los e expandir o alcance dos mesmos para uma parcela maior da população. Os primeiros dez anos da República foram ocasião de profundas transformações, principalmente, nos setores político e econômico da sociedade brasileira. No âmbito econômico, sucederam-se

- - - -

importantes transformações estruturais, destacadamente, a difusão do trabalho assalariado em substituição ao trabalho escravo, principalmente na zona rural; o reordenamento da inserção do país na conjuntura econômica internacional; e a intensificação das relações financeiras do Brasil com o mercado internacional. Tais transformações constituíram a base da abertura financeira da década de 10 do século passado. A Primeira República representou, portanto, um período de transição de uma sociedade essencialmente agrária para uma sociedade industrial, caracterizando-se por lutas pela hegemonia e pela manutenção da estrutura de poder – luta entre a situação (representada pelo grupo sustentado pela sociedade agrário-exportadora) e pela oposição (que lutava pela consolidação de uma sociedade pautada pelo modelo urbano-industrial). (SHIGUNOV NETO, 2015; RIBEIRO,1998)

O Estado Novo e a educação nacional

O golpe de 1937 instaurou o Estado Novo, um regime político autoritário que teve como governante o presidente Getúlio Vargas e caracterizou-se, entre outros aspectos, por um processo de repressão contra seus opositores políticos (liberais, comunistas e socialistas).

O Estado Novo (1937-1945) teve início em 10 de novembro de 1937, período de ditadura implementada por Getúlio Vargas, legalmente amparado pela Constituição de 1937. Foi durante o governo do Estado Novo que o Estado adotou a industrialização como projeto de desenvolvimento nacional, apostando no crescimento da economia a partir da substituição das importações. Algumas características desse período foram: não representou uma mudança radical com o passado; houve uma grande centralização do poder; os Estados passaram a ser governados por interventores nomeados por Getúlio Vargas; houve uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, unidos em prol do processo de industrialização nacional; houve uma preocupação em organizar o ensino industrial de modo a preparar mão-de-obra qualificada para as indústrias; adotou uma política de substituição das importações pela produção interna e o

- - - -

estabelecimento de uma indústria de base; foi um governo autoritário e modernizador.

A política educacional do Estado Novo, cujo impulso genético ultrapassou a própria derrubada do regime, defendia uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não se que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Ademais, a articulação do primeiro com o segundo ciclo dos cursos médios se fazia de tal modo que os egressos do ginásio podiam se matricular nos colégios técnicos, mas os diplomados nos ginásios técnicos não podiam ingressar no colégio secundário, a não ser que fossem cumpridas exigências especiais de complementação curricular. Desse modo, aqueles que desejassem tomar a "estrada reta para a universidade" (o ensino secundário) precisavam ultrapassar barreiras especialmente elevadas. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Em oposição a essa política educacional encarnada no sistema escolar, a concepção liberal, voltada para a estruturação de um ensino flexível e aberto, passou à posição hegemônica no Estado, pelo menos no âmbito do Ministério da Educação. Esta concepção se corporificou no projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1948, o qual buscava eliminar as barreiras que se levantam entre o ramo secundário e os ramos profissionais do ensino médio e entre estes e o ensino superior. (Cunha,1983,p.77-78)

Para Cunha (1983) as medidas implementadas no sistema educacional brasileiro após a queda do Estado Novo visavam atenuar o caráter dualista da estrutura escolar. Entretanto, tais medidas apenas mudavam o foco da discriminação desempenhada pela educação escolar mas não a eliminavam. O caráter dualista e discriminatório estava implícito nas políticas educacionais do Estado Novo, particularmente, no ensino de 2º grau, que estava organizado de modo a formar as elites no ensino secundário e para a formação das massas mediante o ensino profissional.

- - - -

A Constituição de 1946 vem concretizar formalmente o que já representava naquele momento o foco dos debates entre parlamentares e governantes, e que indiretamente já estavam postas nas Cartas Constitucionais anteriores (de 34 e 37), a exemplo: a divisão de responsabilidade da educação com a família, o princípio de liberdade de ensino. Por conseguinte, tornou-se importante, pois regulamentou sobre questões que tornar-se-ão princípios norteadores da educação brasileira – a liberdade e a solidariedade. (SHIGUNOV NETO, 2015)

O artigo 167 regulamenta sobre a liberdade da iniciativa privada na educação nacional

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelo poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Outra de suas preocupações dizem respeito, as ciências, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico nacional. (artigos 173 e 174)

Em relação ao docente a Carta Constitucional inovou, ao exigir no inciso VI e VII do artigo 168, o concurso público para ingresso no magistério oficial.

VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

A nova Carta Constitucional propõe a previsão dos recursos mínimos a serem destinados à educação, a fim de que o direito à educação fosse, dessa forma, assegurado.

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

- - - -

nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao estipular o percentual que o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam destinar à manutenção e desenvolvimento da educação nacional a Carta Constitucional de 1946 tornou-se mais objetiva e possibilitou, dessa forma, ao menos formalmente, quantificar os recursos a serem destinados à educação. Uma grande inovação em relação a Constituição de 1934 que não estabeleceu percentuais mínimos. Ao estipular percentuais mínimos a Constituição de 1946 criou parâmetros quantificáveis de cobrança dos investimentos feitos na educação nacional.

A educação brasileira, fundamentalmente nas décadas de 60 e 70, foi marcada pela concepção de educação como “fator econômico”, e destinada a preparar “capital humano” para atender aos interesses da produção. Desse modo, para a teoria do capital humano a educação desempenha papel fundamental, porque ela será o instrumento a ser utilizado para aquisição de novos conhecimentos, habilidades e aptidões por parte dos trabalhadores. Tais aquisições terão influência direta sobre a capacidade de trabalho e de produção do trabalhador. Ou seja, o investimento no capital humano é gerador de desenvolvimento individual e da nação, e conseqüentemente do capital, pois este irá auferir a maiores lucros.

Os pressupostos da Escola Nova

A Escola Nova começa a emergir, como concepção teórica e como ideologia, de forma mais clara e melhor definida em finais do século XIX e início do século XX, como uma corrente que visava a mudar os rumos do que se denominou de educação tradicional, intelectualista e livresca (Luzuriaga,1963).

Surgiu, portanto, em oposição à escola tradicional, preocupada em introduzir novos usos em educação, tentando remediar os defeitos e as parcialidades da educação tradicional (Snyders,1974). Representava a busca de novos meios para concretizar a educação no meio escolar, com uma nova

- - - -

concepção de vida e de um novo método, em resposta às necessidades e aos anseios da sociedade, envolvida pelos princípios do liberalismo, como a igualdade de direitos e de oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal para todos.

As transformações que se operaram em fins do século XIX e início do século XX estão situadas dentro da Segunda Revolução Industrial, destacando-se não somente pelos avanços técnicos, mas sobretudo pelo desenvolvimento de novas formas de organização capitalista. Até o meado do século XIX a sociedade coletiva ainda era a forma dominante de organização, cujo capital era formado pelos lucros e estes reaplicados no próprio negócio. Os sócios tinham parte ativa no trabalho de direção. Esta forma de organização podia ser considerada como forma de capitalismo industrial. Já durante a Segunda Revolução Industrial, especialmente após 1890, o capitalismo industrial foi sobrepujado pelo capitalismo financeiro, isto é, o uso do meio financeiro como recurso para o crescimento econômico. Ocorre o progresso em todas as áreas do conhecimento humano. É aqui também que a sociedade assiste ao surgimento de duas classes: a burguesia industrial e o proletariado.

A industrialização marca um novo estilo de vida, apontando novos valores e indicando as linhas da nova educação, agora voltadas para a organização de uma instrução popular. Assiste-se, graças a movimentos sinuosos, no final do século XIX a um considerável aumento de escolas em países como a França, a Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, resultantes das idéias políticas e das necessidades econômicas

A Escola Nova no Brasil e a materialização da escola pública

Para compreender o surgimento do movimento da Escola Nova no Brasil é preciso, antes de tudo, situá-la no contexto da Primeira República, que resultou do golpe militar, em 15 de novembro de 1889 até 1930, desdobradas em duas fases, onde podem ser identificadas alguns momentos significativos da educação brasileira.

- - - -

A economia brasileira vivia, nessa época, o modelo agroexportador, implantado desde a época da colônia, assentada em um só produto de exportação - como o açúcar, o café, a borracha. Portanto, um modelo vulnerável e dependente de outros países que mantinham a hegemonia econômica. Esta situação perdurou até a crise cafeeira, ocasionada pela crise econômica mundial de 1929 (FREITAG, 1974).

É nesse período, fins da época imperial até o final da segunda década deste século, que se pode, a grosso modo, situar as ideias embrionárias da Escola Nova.

Não se tem ainda neste período a apresentação sistemática das ideias, nem mesmo a criação de escolas organizadas dentro dos seus princípios, mas alguns antecedentes que acabaram por facilitar a penetração posterior do ideário escolanovista e que de várias formas exerceriam influências no regime republicano. Até 1920 pode-se denominar de fase preparatória para a inculcação das novas ideias que se instalavam no Brasil. O período 1920-1930 já pode ser visto como a fase das realizações concretas, com o início de uma transformação cultural significativa no País, porque após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira, além do surto de nacionalismo e patriotismo que conquistou grande parte dos intelectuais. Nesse período ocorre a difusão das pregações cívico-patrióticas pela Fundação das Ligas Nacionalistas (1917), Revista Brazílea (1917), de onde surgiu a Propaganda Nativistas (1919) e a Ação Social Nacionalista (1920), esforçando-se para “repensar o Brasil” e “repensar em brasileiro”. Ocorre também a sistematização do programa nacionalista, combatendo a estrangeirização e com uma grande preocupação com a Língua Pátria.

Este momento significou uma nova onda em favor da escolarização. A disseminação da educação popular é o caminho pelo qual se ingressa para o campo do “entusiasmo pela educação”, visando desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo, consubstanciadas nas diversas “ligas contra o analfabetismo” que se disseminaram pelo Brasil. Isto fez ressuscitar o entusiasmo pela educação, que surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 do século XX alcançou seus melhores dias.

Ao lado da propagação do ideário escalonovista ocorre também um grande movimento reformador. Este movimento foi se lastreando por intervenção das reformas de ensino, já renunciando as reformas nacionais que surgiriam a partir de 1930. Este movimento renovador teve na ABE - Associação Brasileira de Educação, o seu mais legítimo representante. Segundo Nagle (1974:123) *representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional (...), e sua ação, se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação.*

A década de 20 foi, significativamente, privilegiada em termos de transformação cultural no Brasil. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil teve que diversificar as suas relações comerciais e financeiras. A Inglaterra cedeu lugar para os Estados Unidos no cenário comercial e financeiro internacional e o Brasil passou a dar preferência aos relacionamentos com os Estados Unidos e, como consequência do fator econômico, vieram as transformações culturais, por meio de filmes, da imprensa, da literatura, estendendo-se também para o campo educacional e pedagógico. É a partir deste momento que o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, na visão norte-americana, recorrendo a John Dewey e William Kilpatrick, ganha adeptos entre os intelectuais brasileiros que estavam preocupados com os problemas educacionais. Agora se pretende a substituição do modelo tradicional (católico) por um novo modelo (liberais), e a difusão de uma escola que reproduzisse um novo modelo.

O Brasil, nas décadas de 20 e 30 do século XX, atravessa um período conturbado de sua vida social e econômica, um período de grandes transformações, em especial a transformação de uma sociedade essencialmente oligárquica para uma sociedade pré-capitalista. Portanto, as transformações vão se espalhar por todos os setores da sociedade, atingindo também a educação.

Até então, a educação destinava-se quase que exclusivamente para atender aos interesses dos filhos da classe oligárquica, de uma *elite*. Com o surgimento do modelo de produção capitalista a educação passa a ter papel essencial para a

burguesia, pois caberá a ela formar e preparar mão-de-obra necessária para o trabalho nas fábricas, ou seja, atender aos interesses econômicos dos capitalistas.

A oligarquia agroexportadora latifundiária é desalojada do poder, "cedendo" lugar no exercício do poder governamental aos grupos coligados de tecnocratas, empresários industriais e militares. E como consequência houve uma re-organização dos aparelhos repressivos do Estado, significando *que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino. Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura.* (Freitag, 1974, p.50)

Uma das marcas do novo governo ficou estampada na IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE - Associação Brasileira de Educação, em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro. Sob o tema "As grandes Diretrizes da Educação Popular", esta conferência foi presidida pelo próprio Governo Provisório - Getúlio Vargas e seu Ministro da Educação, Francisco Campos, onde ambos convocaram os educadores ali presentes a definirem o "sentido pedagógico da Revolução de 30".

Esta convocação caracterizou as diferenças ideológicas entre católicos e liberais (CURY, 1978).

Os dois grupos logo se definiram. De um lado, os liberais, grupo de visão progressista, que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador da educação, defendendo e reivindicando a escola pública obrigatória, laica e gratuita. Esta reivindicação surge em meio à decadência da antiga ordem aristocrática, ligada à nova ordem social e econômica que se definiu melhor a partir de 1930. E de outro lado, o grupo contrário a laicidade da escola pública, em sua maioria católicos, cognominados como da ala conservadora e reacionária.

O texto que melhor contemplasse o "sentido pedagógico da Revolução de 30" deveria ser apresentado e debatido na V Conferência Nacional de Educação. Entretanto, diante das vicissitudes do debate entre as ideias de católicos e liberais e, na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público em 1932, antes mesmo da V Conferência, com o célebre documento, endereçado "Ao povo e ao governo", sob o título de "O Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova - A reconstrução educacional no Brasil", elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros de grande prestígio na época¹⁰. Este documento definiu e clareou a ideologia dos Pioneiros e abriu um longo e polêmico debate, que se declinou com a implantação do Estado Novo (1937-1945).

O pressuposto básico do Manifesto foi à questão da escola pública, gratuita, obrigatória e única, onde não houvesse a divisão entre a escola para os filhos dos trabalhadores e a escola para os filhos dos burgueses. Prega-se a escola única como princípio de igualdade para todos os cidadãos; é a tentativa de oportunizar maiores condições de acesso às classes populares até então não atendidas.

Como afirma Cury (1988, p. 25):

A versão ideológica dos Pioneiros representa a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização.

O ideário da Escola Nova contém uma tentativa de orientar a escola no sentido de que a mesma compreenda as transformações sociais que estavam ocorrendo na sociedade. Ou seja, é a tentativa de romper com os velhos padrões e paradigmas da escola tradicional¹¹, até então aceitos e tidos como verdadeiros e criar novos, mais próximos da realidade social, da prática social vivenciada.

Teixeira (1975) prefere designar essa nova escola pela denominação de “escola progressista”

¹⁰ Assinaram o Manifesto os seguintes educadores: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venencio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoall Lemme e Raul Gomes.

¹¹ Por escola tradicional entende-se a escola que emerge no bojo da sociedade capitalista, contraposta pela Escola Nova. Surge, na Europa, a partir de meados do século XIX; no Brasil, no início do século XX, fortalecendo-se a partir da década de 30.

- - - -

porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos, mais precisos dos meios a que se destinam. (Teixeira, 1975, p.25-26).

Os idealizadores da Escola Nova propõem um novo modelo de escola pautado em novos conhecimentos, padrões e conceitos, buscando a formação de um novo homem e uma nova sociedade.

De acordo com Teixeira (1975) e Cury (1988), a crise vivida pela sociedade, impõe uma nova ordem e a necessidade de uma nova escola para substituir a escola tradicional, que não mais atende as expectativas e necessidades de uma nova sociedade e um novo modelo de homem. Ou seja, é a constatação de um mundo em crise ocasionado pelo avanço científico, tecnológico e pelo desenvolvimento industrial.

Assim, um dos pressupostos característicos da Escola Nova é a visão da escola como transformadora da sociedade, e a educação como instrumento que possibilita a ascensão social dos indivíduos.

Teixeira (1975), afirma que apesar da escola ter um novo e importante papel nessa nova sociedade, não cabe a ela o papel de redentora dos problemas sociais, mas sim de contribuir para que os cidadãos tenham condições de viver em um mundo em constante transformações, ou seja, têm a “nova escola” a função de preparar o novo homem para viver em uma nova sociedade.

A Escola Nova pressupõe pelas concepções que traz, que o homem pode mediante seu esforço e capacidade alcançar a tão sonhada ascensão social.

A escola, no contexto social, passa a ser a instituição responsável pela educação ampla da sua clientela.

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (Teixeira,1975, p.41)

A escola vê-se obrigada a mudar, a se transformar para atender as novas necessidades da sociedade. Portanto, pode-se supor que a educação e seus ideais não se regulam por valores absolutos, mas sim variam de acordo com a estrutura da sociedade e o momento histórico vivenciado, ou seja, ela reflete as transformações de sua época.

A nova escola assume novas características: o aluno deixa de ser elemento passivo para ser um elemento ativo no processo de aprendizagem; a aprendizagem passa a estar centrada nas experiências de vida do aluno. Assim é que

para os reformadores a Escola Nova é nova não só pela sua função social, pelos seus processos científicos, pelo método experimental e pela disciplina consentida e responsável. É nova sobretudo porque em seus fins reconhece ao educando o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões, por uma exercitação adequada aos seus interesses e necessidades. (Cury, 1988, p.86)

A proposta pedagógica da Escola Nova prioriza e tem como pressuposto atender as diferenças individuais, e desse modo, admite as diferenças individuais por pressupor que existam diferentes classes sociais.

- - - -

A escola nova surge, neste bojo e vem na tentativa de fazer a correção das desigualdades sociais, diminuir a ignorância. Está presente a ideia de correção e equalização social entre as classes sociais. Essa proposta de equalização social embutida nessa nova proposta pedagógica, no entanto, irá agravar e aumentar ainda mais as desigualdades sociais.

Dentro do ideário escolanovista, a responsabilidade está centrada sobre o indivíduo, pois ele será o responsável pelo seu desenvolvimento e pela possibilidade de ascensão social. No entanto, percebe-se cada vez mais o estabelecimento das desigualdades sociais e uma maior exclusão dos filhos da classe trabalhadora, pois se enfrenta uma grande contradição: como atender as diferenças individuais de um grande contingente da classe trabalhadora que agora tem acesso à escola, trazendo consigo uma série de necessidades?

Esta relação transforma-se em obstáculo para consecução dos objetivos pedagógicos da Escola Nova. Entretanto os objetivos político-sociais, de certa forma, alcançaram os seus propósitos, pois a escola pública, gratuita, obrigatória foi garantida em sua concretização e expansão, dentro dos limites do seu tempo. A idealização dos Pioneiros, de uma única escola para todos não conseguiu vingar-se, sendo considerada a grande derrota de educadores que lutaram a favor de uma Escola Pública plena. No entanto, ela passou a marcar a sua existência dentro da educação brasileira.

Os ideais neoliberais na educação brasileira

A temática da qualidade na educação adquiriu uma importância crescente, sobretudo a partir da década de 60, com a teoria do capital humano, e, posteriormente nos anos 80 com a proliferação dos ideais neoliberais pelo mundo, enquanto projeto hegemônico. As políticas neoliberais, que têm como princípios fundamentais a livre concorrência do mercado e a não-intervenção do Estado na economia, desencadearam inúmeras situações adversas, principalmente nos países em desenvolvimento.

Ao assumirem um caráter de projeto hegemônico e de ampla divulgação, ao ponto de tornar-se “senso comum” entre a população a temática dos ideais

- - - -

neoliberais, de forma geral, e a qualidade na educação, em específico, têm sido alvo de inúmeras pesquisas e publicações por parte de consagrados pesquisadores nacionais ao longo das últimas duas décadas do século passado e desses primeiros anos do século XXI, a saber: Gentili & Silva (1996), Sader & Gentili (1995), Silva & Gentili (1999), Azevedo (1995), Carrion & Vizentini (1997) e Shigunov Neto & Maciel (2004). Também consagrados pesquisadores internacionais vêm há algum tempo desenvolvendo pesquisas com o intuito de desmistificar a temática, repleta de ambiguidades, equívocos e ilusões, entre eles destacamos: Michael Apple (2003), Carlos A. V. Estêvão (1998, 2002 e 2004), Jurjo Torres Santomé (2003) e Pablo Gentili (1998, 1999, 2000 e 2001).

Pelo rumo que tomaram atualmente, as políticas neoliberais são vistas por nossos governantes como políticas salvadoras, que proporcionarão o tão esperado desenvolvimento do país, sem preocupação com o fato de que essas políticas pressupõem laços de subordinação, exigências da nova ordem mundial.

Dentre as críticas destacam-se aquelas que ponderam sobre: a transposição dos conceitos, em especial da qualidade, da área empresarial/econômica para a educacional, pressupondo que a escola seja idêntica a uma empresa; as propostas neoliberais enfatizarem os aspectos econômicos, sem a preocupação com aspectos educacionais, sociais e culturais; o processo de mercantilização da educação; a ideia do mercado como regulador da sociedade; e a transferência das questões educacionais do campo político, tratada enquanto direito adquirido pela sociedade, para o campo econômico e do mercado.

Na medida em que a crise econômica se agravava, a ideologia neoliberal se alastrava pelo mundo capitalista e se (re)afirmava como sendo a única solução possível para todos os problemas da sociedade. Sustentavam os neoliberalistas que não haveria possibilidade de enfrentamento da crise a não ser por intermédio de sua proposta, da confiança incondicional na dinâmica do mercado como reguladora da economia do país. Nesses termos, a ideologia neoliberal transformou-se em um dogma. Nesse sentido, Frigotto (2000,p.79), argumenta que o “neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica,

- - - -

ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final do século. Uma alternativa que deriva do “delírio de uma razão cínica”, que prognostica o *fim da história*.”

As políticas neoliberais direcionavam as ações dos governantes a seguirem os ditames da globalização do mercado, da desregulamentação, do encolhimento estatal e do reconhecimento da falência dos esquemas compensatórios. Nesse sentido, a busca incessante pela competitividade virou tema de discursos de governantes e parlamentares, na medida em que os rumos da economia mundial impunham como única solução possível para a resolução da crise e o alcance da competitividade, a aplicação das políticas neoliberais. A não-aceitação e o descumprimento das regras impostas conduziria a nação ao fracasso econômico e ao distanciamento dos países considerados desenvolvidos. Ou seja, a não ser que se adotassem na íntegra as propostas neoliberais, se estaria fadado ao fracasso e ao isolamento.

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção estatal, destarte, os pilares teórico-metodológicos da proposta neoliberal são desestatização, desregulamentação e desuniversalização. O ideário neoliberal teoriza que o mercado livre é o elemento regulador de toda a sociedade, ou seja, verifica-se o fetiche do mercado como a panacéia para todos os problemas econômicos, sociais e educacionais. O discurso neoliberal, enquanto um projeto hegemônico, propõe amplas reformas nos planos econômico, fiscal, político, social e educacional. Nesse sentido, deter-se-á essa fase do estudo sobre as propostas educacionais neoliberais. O pressuposto neoliberal aplicado à educação fundamenta-se, essencialmente, sobre dois aspectos: a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a ideia do mercado educacional livre e sem a interferência estatal; e a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional. A aplicação desses conceitos à educação não representa uma novidade, ao menos nos Estados Unidos, onde estudos vêm sendo realizados desde as décadas de 50 e

60 do século XX. Colaboração fundamental foi dada pelo aprofundamento de estudos no campo da Economia aplicada à Educação, sendo, a partir de então, a educação analisada enquanto fator produtivo. (SHIGUNOV NETO, 2015)

A educação desempenha papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal, entre outros, por dois motivos: atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, e a educação é utilizada como veículo de transmissão dos ideais neoliberais. Perante a lógica do mercado, adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda

A idéia de "consumidor" é crucial aqui, Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A "liberdade de escolha do consumidor" é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. Ao transferir para o mercado através de planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se auto-regulamentando em sua maior parte. Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos, o ideal do cidadão é o ideal do comprador. As consequências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito inteiramente econômico. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de "particularismo artimético", onde o indivíduo isolado - enquanto consumidor - é destituído de raça, de classe e de gênero. (Apple, 2003, p.45-46)

Na proposta de qualidade na educação está implícito a lógica do mercado, o conceito de qualidade total na educação resgata o conceito de economia de

mercado, ou seja, perante a lógica do mercado, adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda.

Segundo os adeptos dessas propostas a exclusão e a discriminação educacional são resultantes da ineficácia das escolas públicas e da incompetência de seus profissionais. Nesse sentido, os neoliberais afirmam que a crise da educação não é de democratização mas sim gerencial. Sendo o problema de ordem gerencial, vislumbra uma ampla reforma administrativa, que visa a implementar instrumentos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia. Apregoa-se que não há falta de escolas e professores, mas sim falta de qualidade; portanto, relegam-se as questões centrais, que deveriam ser priorizadas (questões didático-pedagógicas) para um segundo plano, enquanto que questões meramente burocráticas e administrativas vêm à tona. Cabe aqui um exemplo, a título de esclarecimento da afirmação de Pablo Gentili: poder-se-ão utilizar as organizações sem fins lucrativos para traçar o comparativo com as instituições de ensino. Do mesmo modo que as organizações sem fins lucrativos, as instituições públicas de ensino, e mesmo as instituições de ensino privado, apresentam como objetivo organizacional o bem-estar social, e na maioria dos casos apresentam como resultados finais produtos não quantificáveis. Isto é, o produto final resultante dessas organizações visa a beneficiar a sociedade como um todo, com produtos sociais. Seu objetivo organizacional não é a obtenção de lucro, por isso é inadmissível traçar um parâmetro de análise entre as organizações com fins lucrativos e as organizações sem fins lucrativos. Isto não obstante se poderem encontrar traços comuns a ambas instituições: a gerência administrativa, a utilização de mão-de-obra especializada, a necessidade de recursos financeiros e materiais, a utilização de ferramentas da administração de marketing para promoção da organização. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2004)

As propostas de qualidade na educação, que em grandes linhas são uma tentativa de transformar a escola numa empresa produtiva, trazem em seu bojo a preocupação com a transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade, ou seja, são uma tentativa de eximir o Estado da responsabilidade e

obrigação com a educação, deixando-a por conta da comunidade. Trata-se transferir o poder de decisão da escola para a comunidade, que por seu turno também será responsabilizada pelo seu fracasso. A privatização das escolas públicas, um dos pilares de sustentação da ideologia neoliberal ganha força na medida em que argumenta a suposta eficiência das instituições privadas e a ineficiência intrínseca das instituições públicas, cerceada de vícios e defeitos.

Para os neoliberais, a exclusão e a discriminação educacional são resultantes da ineficácia das escolas e da incompetência de seus profissionais. Ao assumirem esse posicionamento, afirmam que a crise da educação não é de democratização mas sim gerencial, portanto, vislumbram uma reforma de âmbito administrativo para sanar os problemas. Essas reformas administrativas visam a implementar instrumentos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia, ou seja, prega-se a qualidade dos serviços educacionais. (SHIGUNOV NETO, 2015)

Bibliografia

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campinas. Tese de Doutorado, 1998.

AMADO, Gildásio. Educação média e fundamental. Rio de Janeiro: José Olympio/INL/MEC, 1973.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no período republicano. In: BREJON, Moysés. (Org.) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Pioneira, 1973.

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

AVELLAR, Hélio de Alcântara. História administrativa do Brasil: a administração pombalina. 2.ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura: parte 3. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

- - - -

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado. 1995. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: 1930 a 1960. 5.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1985.

BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. Série – Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 31, jan/jun, 2011.

BOTO, Carlota e SOUZA, Leonardo Marques de A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes. Revista Brasileira de Educação [online]. 2021, v. 26 [Acessado 8 Novembro 2021] , e260052. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260052> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260053>>. Epub 20 Ago 2021. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260052>.

BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOTO, Carlota. escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Unesp, 2017.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Educação & Sociedade [online]. 2003, v. 24, n. 84 [Acessado 8 Novembro 2021] , pp. 735-762. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>>. Epub 23 Out 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.

CALÇA, Robson Pereira. Duas escolas, duas expressões do Iluminismo - Rousscau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010

CALÇA, Robson Pereira; BOTO, Carlota. Condorcet: instrução pública para a liberdade. In: [S.l: s.n.], 2019.

- - - -

CALMON, Pedro. História do Brasil. Vol. IV. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1961.

CARDIM, Fernão. Tratados da terra e da gente do Brasil. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1978.

CARRION, Raul K. M. & VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. (Orgs.) Globalização, neoliberalismo, privatizações: quem decide este jogo? Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

CARVALHO, L. R. DE. A educação brasileira e a sua periodização. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 2 [2], p. 131-135, 16 fev. 2012.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora de depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

COMENIO, J. A. Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat (Marquês de Condorcet). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti (Fotocópia).

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo A. A (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 43-76.

CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as conferências de educação. Educação & Sociedade, 3 (9): 15, maio/81.

- - - -

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica: o ensino superior na República Populista. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada: o golpe de 1964. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 10.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. 4.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Globalização, metáforas organizacionais e mudança organizacional: dilemas e desafios. Porto: Edições Asa, 2002.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional. Braga: Editora da Universidade do Minho, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

FAUSTO, Boris (org.). O Brasil republicano. Tomo II, V. 2. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. (Org.) Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Pioneira, 1960, p.217-306.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 3.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 77-108.

GENTILI, Pablo (Org.) Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo A. A & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo A. A (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo A. A. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo A. A (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-252.

- - - -

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2.ed. Brasília: CNTE, 1999. p.9-49.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. P.111-177.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. In: BREJON, Moysés. (Org.) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 37-51.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo: Grijalbo/Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. História geral da civilização brasileira: a época colonial. Vol. I. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

HOORNAERT, Eduardo (org.). História da Igreja no Brasil: ensaios de interpretação a partir do povo - primeira época. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

KLEIN, Luiz Fernando. Atualidade da pedagogia jesuítica. São Paulo: Loyola, 1997

LEITE, Serafim. Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal) 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LOPES, Eliane M. S. Teixeira. Origens da educação pública: a instrução na evolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 7.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura ; SHIGUNOV NETO, A. . A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 32, p. 465-476, 2006.

MATTOS, Luiz Alves de. Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educ. rev.* [online]. 2013, n.48 [citado 2018-09-25], pp.235-249. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200014>.

MIRANDA, Margarida. Código pedagógico dos jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus – regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Fátima Maria. Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo, 1993. 190 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba)

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos - 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro, s/d.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

- - - -

NORTON, Luís. A corte de Portugal no Brasil: notas. alguns documentos diplomáticos e cartas da imperatriz Leopoldina. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional/INL/MEC, 1979.

NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PUENTES, Roberto Valdés. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. Cadernos de História da Educação, v. 9, n.2, jul/dez, 2010

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas, 1998. 143 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá)

RÊGO, Raul. As comemorações pombalinas. In: SANTOS, Maria helena Carvalho dos. (Org.) Pombal revisitado. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1982. p. 15-18.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRÍGUEZ, M. V. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet - doi: 10.4025/actascieduc.v32i1.9771. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 1, p. 67-74, 12 oût 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A MATRIZ PEDAGÓGICA JESUÍTA E A SISTEMÁTICA ESCOLAR MODERNA. Hist. Educ., Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 21-37, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000300021&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/71138>

- - - -

ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Maria Helena Carvalho dos. Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, Maria Helena Carvalho dos. (Org.) Pombal revisitado. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1982. p. 122-129.

SANTOS, R. R. Igualdade, liberdade e instrução pública em Condorcet. 142f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo plano de educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 6.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. História de Portugal. Vol II. 3.ed. A formação do Estado Moderno (1415-1495). Lisboa: Editorial Verbo, 1980.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. História de Portugal. Vol VI. O despotismo iluminado (1750-1807). Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

- - - -

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura . A instrução pública no período imperial brasileiro: discussões preliminares. Revista FAEEBA, v. 16, p. 221-234, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura . O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar em Revista, p. 169-189, 2008.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura ; Edis Maфра Lapolli . O professor e as propostas educacionais do ratio studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. EDUCERE (Mérida), v. 16, p. 273-281-281, 2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. História da Educação Brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da e FORTUNATO, Ivan (Org.). Retratos da história da educação brasileira no período colonial e imperial. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre e SILVA, André Coelho da. A educação brasileira no período colonial brasileiro: uma análise histórica do período pós Marquês de Pombal. In: Alexandre Shigunov Neto, André Coelho da Silva & Ivan Fortunato. (Org.). Retratos da história da educação brasileira no período colonial e imperial. 1ed.São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 02-10.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan e MACHADO, M. C. G. (Org.). Educação e atuação dos jesuítas no Brasil, América Latina e Europa. 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Rediscutindo o ensino jesuítico no período colonial brasileiro: a influência do modus parisienses na elaboração do *Ratio Studiorum*. In: Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato & Maria Cristina Gomes Machado. (Org.). Educação e atuação dos jesuítas no Brasil, América Latina e Europa. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 45-60.

- - - -

SHIGUNOV NETO, Alexandre; STRIEDER, Dulce Maria e SILVA, André Coelho da. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Revista Tendências Pedagógicas - Universidad autónoma de madrid*, v. 33, p. 117-126, 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan e MIGUEL, M. E. B. (Org.). A educação brasileira na Primeira República: revisitando a história da educação para compreender o presente. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

SILVA, Geraldo Bastos. Introdução à crítica do ensino secundário. Rio de Janeiro: CADES/MEC, 1959.

SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2.ed. Brasília: CNTE, 1999.

SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e causas. Vol. II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SNYDERS, George. Pedagogia progressista. Coimbra: Almedina, 1974.

STORCK, João Batista. Do modus parisiensis ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. *Hist. Educ.*, Abr 2016, vol.20, no.48, p.139-158.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. O Marquês de Pombal. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1961.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou transformação da escola. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1975.

THOMAS, Georg. Política indigenista dos portugueses no Brasil: 1500-1640. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

TOCQUEVILLE, Alexis de. O antigo regime e a Revolução. 4ª edição. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

VASCONCELOS, Simão de. Crônica da Companhia de Jesus. Vol. I. 3.ed. Petrópolis: Vozes/INL/MEC, 1977.

VERÍSSIMO, José. História da literatura brasileira: de Bento Teixeira, 1601 a Machado de Assis, 1908. 4.ed. Brasília: Editora da UNB, 1980

VILLALOBOS, José Eduardo Rodrigues. Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade. São Paulo: Pioneira, 1969.

WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e misérias do ensino brasileiro. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

CAPÍTULO II - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019 - NO PLANO NACIONAL

Meu propósito é analisar dados sobre aprendizado adequado do QEdU (<https://gedu.org.br/brasil/aprendizado>), para 2019, comparando os estados no âmbito das **três redes públicas** (municipal, estadual, federal). Naturalmente, reconheço a fragilidade dos dados, não só porque toda informação estatística é questionável por ser um construto teórico-técnico enredado em infindas controvérsias, que é preciso encarar, não camuflar. O próprio conceito de aprendizado adequado não é pacífico. Bem ao contrário, já é um tormento definir aprendizagem, e, mais ainda, aquela “adequada”, necessária para estabelecer um corte técnico entre quem aprende e não aprende. Este corte, por mais que possa deter argumentação teórica e técnica cabível, é uma aplicação artificial necessária para a discriminação, mas enrolada em infindas querelas, sobretudo tratando-se de uma dinâmica tão qualitativa e profunda como é “aprender”. Por isso mesmo tomamos o dado como indicação (“indicadores”), nada mais. Não é evidente, muito menos preciso. Pode sempre ser questionado, não gerando veredicto ou cadafalso. Sua função é pedagógica (avaliar para cuidar), mas nem sempre se procede assim, usando dados como arma. Assim, consideramos fundamental questionar os dados, como é fundamental também não “negar” os dados, como se, encobrimo as mazelas da escola pública, estaríamos defendendo-a. Estamos denegrindo-a, mais ainda. O que precisamos sempre reivindicar é que a avaliação só faz sentido para cuidar, jamais para pisotear. O exemplo da medicina é importante: câncer pode ter cura, se for diagnosticado. Sem diagnóstico, não há o que fazer.

Zhao, chinês extremamente crítico do PISA e da educação asiática (sobretudo chinesa) (Demo, 2020), um chinês agora professor universitário nos Estados Unidos, por experiência própria, contesta a proposta educacional obcecada por dados estatísticos, tanto porque não tem foco pedagógico ou formativo, quanto porque está atrelada à competitividade e produtividade. Chama a atenção para um paradoxo (Zhao, 2012; 2014; 2016; 2018; Zhao et alii, 2019):

enquanto a Ásia quer encaixar-se na visão neoliberal de educação instrucionista ocidental porque imagina abrir chances de competir globalmente, o Ocidente é ingênuo, ao admirar um sistema draconiano, deformador, que esqueceu o compromisso pedagógico (Sahlberg, 2010; 2017). Entende que precisamos de diagnóstico, mesmo apenas aproximativo e questionável, para podermos lidar com a realidade usando instrumentação científica, mas tudo só faz sentido se avaliamos para cuidar, como faz a medicina.

I. REDE PÚBLICA

A rede pública tem 3 versões: municipal, estadual e federal. Não são redes estanques, ou seja, há alguns acertos vigentes que as permeiam, mas são relativamente fluidos: municípios deveriam dar conta da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) (Anos iniciais e Anos Finais) (AI e AF); estados, do Ensino Médio (EM). A rede federal, com cobertura mínima (abaixo de 1%) é rara e aparece no EF e EM. Há, porém, escolas municipais que oferecem EM; nem sempre fica claro se o estado deveria assumir algo do EF. Os AF ficaram, em certo sentido, numa zona de ninguém, empurrada ora para o município, ora para o estado. Há visíveis diferenças nas três redes, como se pode observar na Tabela 1, que mostra o aprendizado adequado (só o público) no Brasil, para 2019. A melhor rede é a **federal**, sendo a cobertura abaixo de 1% parte dessa “qualidade” – é oferecida a um público muito seletivo. Por exemplo, nas escolas de aplicação das grandes universidades (sobretudo públicas), em geral tomadas como ocasião de estágio e teste da pedagogia, os alunos facilmente serão filhos dos professores ou se fazem processo seletivos *ad hoc*. É enorme a diferença de desempenho, sobretudo nos AI: 85% em língua portuguesa e 82% em matemática. Objetivamente, essas duas cifras são interessantes, nada mais. Deveriam estar acima dos 90%, em torno de 95%. Ceará tem 12 municípios com cifras acima dos 90%, com dois municípios com Ideb acima de 9 (Mucambo, com 9,4; Independência, com 9,1) (Demo, 2020a).

As cifras das outras duas redes estão bem abaixo, aparentemente sugerindo que nas redes municipal e estadual falta algo que a rede federal tem. Embora seja

- - - -

quase regra que as cifras de matemática sejam inferiores (é problema global), no caso federal a diferença é mínima, podendo ser consideradas paritárias (diferença de 3 pp). Nos AF, aparece uma queda, que temos chamado de *efeito desaprendizagem* (Demo & Silva, 2021), menos dramático na rede federal: em língua portuguesa a queda é de 7 pp e em matemática de 10 pp (78% e 72%). No EM, a cifra de língua portuguesa ainda se mantém razoável (75% - 10 pp abaixo dos AI; 3 pp abaixo dos AF), mas a de matemática despenca para 41% - é apenas metade daquela dos AI e está 31 pp abaixo daquela dos AF. Mesmo assim, as cifras sempre são muito superiores, indicando ser outro mundo.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública – Brasil - Ideb 2019 (%).

	Escolas	5º EF-Port.	5º EF – Mat.	9º EF – Port.	9º EF – Mat.	3º EM – Port.	3º EM – Mat.
Brasil	Total Escolas	57	47	36	18	34	7
	Municipais	55	45	33	17	50	14
	Estaduais	63	54	38	19	32	6
	Federais	85	82	78	72	75	41

Fonte: QEdU (2019).

Os dados da rede federal podem ser melhores que da rede privada, seguindo um perfil conhecido: quando se oferece educação para *públicos seletos*, como é a elite socioeconômica do país (que pode pagar a *escola privada*), os resultados são facilmente bem melhores. O grande desafio é oferecer educação para as populações mais marginalizadas, universalizando o acesso, não segregando. A regra, então, é abaixar a qualidade da oferta, a ponto de a escola se tornar “escola pobre para o pobre”. A escola não puxa o pobre para cima, como consta na “zona do desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1989; 1989a) ou no efeito *scaffolding* (efeito andaime) muito usado nos (bons) videogames (Gee, 2003; 2007. Thomas, 2011), ou no “efeito multiplicador da inclusão” (Byers, 2018) – misturando alunos mais e menos avançados, saem os dois ganhando. O gesto comum é reduzir a escola ao tamanho do pobre, apequenando a escola e o pobre. O perfil das redes na Tabela 1 sugere que a rede federal representa uma rede elitista, supremacista, totalmente acima das outras, para um público mínimo

- - - -

(menor que 1%). As outras duas redes cumprem o papel constitucional da escola pública para todos, igualitária, no entanto para baixo, não para cima. O Brasil nunca conseguiu universalizar alguma política social que não seja nivelando por baixo. Só a rede federal nivela para cima, como deveria ser.

Comparando as redes municipal e estadual, na Tabela 1, vemos que nos AI, a oferta estadual é melhor (63% e 54% vs 55% e 45%), mas nos AF as cifras se emparelham e mediocrizam relativamente (38% e 19% vs 33% e 17%), sendo importante notar a queda de uma etapa para a outra: perdem-se 25 pp em língua portuguesa (63% vs 38%) e 35 pp em matemática (54% vs 19%) dos AI para os AF na oferta estadual; e 22 pp em língua portuguesa (55% vs 33%) e 28 pp em matemática, dos AI para os AF na versão municipal. As cifras para língua portuguesa nos AF já são muito precárias, e as de matemática estão em estado muito depredado. Claramente os AF estão na contramão, o que não se vê na rede federal, mesmo havendo queda. É interessante observar que no EM, havendo oferta municipal (algo mais raro), está muito acima da estadual: 50% e 14% vs 32% e 6%. Em geral, há diferença notável no EM entre desempenho em língua portuguesa e matemática: de mais de 3 vezes na oferta municipal; de mais de 5 vezes na oferta estadual, indicando enorme divergência das cifras. No EM, é marcante a cifra de 6% em matemática, que afeta a média drasticamente (a oferta federal e municipal não consegue elevar a média, porque a oferta massiva é estadual). Na verdade, todas as cifras de matemática no EM (das três redes) são preocupantes, sendo a estadual a mais aberrante. Custa a crer que na rede federal, apenas 41% aprendam adequadamente matemática – a cifra de 41% é apenas metade daquela dos AI (82%). No entanto, a da rede estadual (6%) está 9 vezes abaixo (em relação a 54%) – destruída. Esta relação entre rede municipal e estadual tem levado a crer que, para a “recriação da escola”, como pede a BNCC (2018:462), a iniciativa municipal parece mais promissora, como se insinua no Ceará (Demo, 2020a). Embora muitos municípios não deem conta da educação, em grande parte porque são ficções politiquieras, melhor desempenho tem-se encontrado em municípios. Não é regra geral, mas parece claro que a rede estadual tende a ser mais problemática. A rede estadual tende a ser melhor

apenas nos AI; nos AF as cifras se emparelham bastante; no EM, as escolas municipais do EM são bem melhores, na média nacional.

No todo, observa-se que, afora as cifras federais, as outras são medianas e medíocres, encontrando-se no EM, em matemática, cifras residuais, em particular na oferta estadual (6%). Tomando a média nacional das três redes, o perfil é sofrível, se tanto: em língua portuguesa, nos AI, 57% de aprendizado adequado de língua portuguesa, estando 10 pp acima de matemática, um gap já preocupante e que implica uma tendência de inferiorização de matemática; em matemática, com 47%, estamos abaixo de 50%, indicando uma cifra medíocre. Nos AF, a queda em língua portuguesa é de 21 pp (57% vs 36%), e de 29 pp em matemática (47% vs 18%). A cifra de matemática já é dramática, tendente a residual. No EM, a divergência das cifras salta aos olhos: entre 34% e 7% a diferença é de quase 5 vezes, sendo a cifra de 7% escandalosamente residual.

Este perfil denota diferenças também no desempenho dos profissionais. A melhor etapa é a dos AI, do pedagogo; mesmo tendo resultados totalmente insatisfatórios, sobretudo em matemática, é acentuadamente a melhor etapa. Nos AF entra o licenciado e é regra clara uma queda no desempenho, o que tem intrigado a muitos analistas, embora não interesse aqui alimentar intrigas entre os profissionais. Como os AF tendem a estar na contramão, é difícil evitar a percepção de que o licenciado tende a se desempenhar menos bem, acentuadamente. De si, sendo AF apenas uma segunda etapa dentro do mesmo EF, e sendo os dois profissionais oriundos da “mesma ferraria”, o espeto seria similar. Não parece ser. Estranha que o licenciado, que muitas vezes reclama do pedagogo por facilitar demais as coisas, sobretudo em matemática, não consiga resgatar matemática; ao contrário, contribui para sua deterioração clamorosa. Esta situação, por sua vez, não redime o pedagogo, que tem seu calcanhar de Aquiles na alfabetização: após três anos, ao contrário da lenda do Pnaic, sequer metade se alfabetizou (Anuário, 2021:52). Visivelmente, a escola não parece saber encarar a questão do aprendizado, dedicando-se apenas ao repasse de conteúdo, de maneira instrucionista (Demo, 2021). Somente 18%, na média, aprenderam matemática adequadamente nos AF, mas, bem provavelmente, o conteúdo foi

- - - -

repassado sistematicamente. Fica a impressão de que a escola cuida do conteúdo curricular, não cuida do aluno. Assim, em matemática, a escola é seletiva desde os AI, já que sequer metade aprende adequadamente; nos AF a cifra cai para 18%, uma catástrofe; no EM quase desaparece: 7%. Assim, na média das escolas não há nenhuma cifra realmente interessante, promissora, animadora. Na prática, porém, dispensa-se à língua portuguesa tratamento muito mais decente: o aprendizado adequado foi de 57% nos AI; de 36% nos AF; de 34% no EM. EM matemática, foi de 47% nos AI; de 18% nos AF; de 7% no EM. Tudo se depreda, mas matemática se assassina.

II. ESCOLA PÚBLICA

Parece claro que o mundo da escola pública é heterogêneo, embora predomine a propensão muito incômoda de coisa pobre para o pobre. O fato de a escola ser pública não precisa significar nada, pois depende do que nela se faz. Na rede federal há desempenho elevado em geral, mesmo aparecendo mazelas atávicas, como mau desempenho em matemática no EM e o efeito desaprendizagem mais moderado. Nas outras duas redes, o desempenho é pífio como regra, decaindo assustadoramente dos AI para os AF (efeito desaprendizagem), ocorrendo no EM, quase sempre, um massacre em matemática, sobretudo na oferta estadual, que, no todo, seria a oferta mais deteriorada. Mesmo que esta se destaque nos AI, já se acomoda nos AF, tendo em matemática desempenho de 19% apenas; e no EM, apesar da divergência das cifras, aparece a menor cifra da Tabela: 6% - inominável! A oferta municipal é a mais fraca nos AI, continua fraca nos AF, mas mostra alguma reação no EM (embora as escolas municipais de EM sejam mais raras) – chama a atenção o quanto o desempenho municipal no EM é melhor que o estadual. Em língua portuguesa, a cifra de 50% está muito acima dos AF e já perto dos AI – indicando poder de reação, que não existe, na média, na versão estadual.

Incomoda sobremaneira a distância entre os dois mundos, dentro da escola pública: de um lado, na rede federal, com dados relativamente elevados, muito acima das outras; doutro, tomando a média do total de escolas, está claro que é

- - - -

outro mundo, extremamente alienado. Comparando passo a passo, consta: na rede federal, nos AI em língua portuguesa, temos 85%; na média das redes, 57% - 28 pp abaixo; em matemática, 82% nas escolas federais, 47% na média das escolas – 35 pp atrás. Nos AF, nas escolas federais em língua portuguesa, temos 78%, enquanto na média das escolas 36% - 42 pp abaixo; em matemática, 72% nas escolas federais, 18% na média das escolas – 54 pp abaixo. Até ao momento, a relação só piora. No EM, em língua portuguesa nas escolas federais temos 75%, e na média das escolas, 34% - 41 pp; em matemática, 41% nas escolas federais, 7% na média das escolas – 34 pp abaixo. Assim, nos AI e AF, a deterioração do aprendizado adequado é terrível na média das escolas, mas é bem menos dramático nas escola federais. No EM, as escolas federais se aguentam razoavelmente em língua portuguesa, com 75% (está 10 pp abaixo dos AI e 3 pp abaixo dos AF), mas não se aguentam em matemática, com 41%, uma cifra terrivelmente medíocre: é apenas metade dos AI e está 31 pp abaixo dos AF. Certamente, a cifra de matemática (41%) está muito acima da média das escolas (7%), mas já é vexatória; 7%, porém, são 6 vezes mais vexatórios!

O incômodo com o desempenho tão antípoda é que, tratando-se da escola pública, o tratamento deve ser *igualitário* – não pode haver uma escola para alguns e outra para a “massa”. Não se trata de pedir a extinção das escolas federais, mas de gritar que é direito de todos esta escola bem melhor. Enquanto funciona aí a lógica da pequena-burguesia pública que sabe achar um jeito de manter privilégios (Demo, 2021), em nome da democracia igualitária que é negada às maiorias marginalizadas, seu funcionamento atesta que escola pública pode ter dignidade – é possível aprender bem melhor, embora isto se reserve à pequena-burguesia. Mostra também que o rótulo de “pública” da escola pode ser farsa, se nela a exclusão é a regra. A alegação de educadores que escondem as mazelas da escola pública de que muita coisa criativa se faz por aí é uma tergiversação, primeiro, porque não se pode argumentar pela exceção, e, segundo, “escola criativa” tendem a ser autodefesa de périplos inconsequentes que logo se perdem no vento ou não se institucionalizam. A mudança precisa ser institucional, como está acontecendo no Ceará: cada vez mais escolas municipais decidem

- - - -

corresponder ao direito do estudante de aprender bem e o fazem, não como excepcionalidade ou eventualidade carismática, mas institucionalmente. Escola pública de qualidade pedagógica não pode ser uma surpresa; deve ser a regra, como é, em algum sentido aproximativo, nas escolas federais. Podemos sempre reconhecer o esforço docente, também porque só mudamos a escola se os professores aceitarem mudar, mas a dedicação muitas vezes extremada em repassar conteúdo se perde porque não se transforma em aprendizagem – é rito vazio, inócuo, inútil. Vamos bater palmas pela dedicação, mas os alunos ainda não aprendem!

Evita-se diagnosticar, também desqualificando os dados. Questionar os dados é necessário, porquanto precisamos sempre salvaguardar sua razão de ser: pedagógica, não punitiva. Avaliamos para cuidar, não para humilhar. Como este estado de coisas já perdura desde sempre – nunca a escola pública, não na teoria ou no wishful thinking, mas na prática, foi minimamente decente, na média, o grito oficial de alerta acabou provindo dos conservadores, como consta na BNCC (recriação da escola). Governos que imaginávamos críticos nunca tocaram na questão da aprendizagem (fizeram certamente outras coisas importantes em educação), porque aderem ao instrucionismo como patrimônio nacional (Demo, 2020b) e fazem de conta que a escola pública que temos é a redenção da democracia. Os estudantes mais marginalizados não aproveitam quase nada, perdem seu tempo, e concluem o EM quase analfabetos. A direita, em geral sob a ótica da privatização neoliberal, vitupera a escola pública, mas o comportamento de educadores que acobertam suas mazelas é uma tirada pequeno-burguesa sonsa, porque se defende uma escola que não serve para seus filhos, exceto se for na rede federal ou em alguma escola pública excepcional. No âmbito público não cabe defender privilégios, muito menos na esfera educacional, onde imaginamos ser tratados igualmente. INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) (Inaf, 2019) indica, para 2018 na população adulta, que apenas 12% eram proficientes (saberiam pensar); dentre quem tem educação superior, apenas 34% seriam proficientes; enquanto a analfabetismo clássico era

de 8%, o funcional chegava a 30%. É o que resta da escola e mesmo da universidade para a vida!

Precisamos salvaguardar a escola pública: ela carrega nas costas 80% dos estudantes; é a instituição maior responsável pela cidadania popular; é estratégica, visceralmente. O perfil de nossa escola pública, todavia, desmascara a perfídia subjacente de uma defesa seletiva, que precisa evitar a escola pública comum dos marginalizados (pedagogia como efeito de poder – Popkewitz, 2001), enquanto se aninha nas escolas federais, que, ironicamente, são facilmente melhores que as privadas. Não estamos, aí, defendendo a escola pública, mas um nicho privilegiado dentro do espaço público, algo próprio da “nomenclatura” (Demo, 2021a). Gesto pequeno-burguês típico – enquanto se usa a referência popular como enfeite ideológico, busca-se a sombra da grande burguesia. É tamanha a diferença entre o desempenho nas escolas federais e as outras escolas (municipais e estaduais), que parece um escárnio. Em termos bem concretos, a única versão pública que vale a pena é a federal – as outras são para os pobres. Já nos AF, as cifras do aprendizado adequado estão abaixo dos 40% em língua portuguesa e abaixo dos 20% em matemática – não vale a pena. E no EM, na média das escolas: 34% e 7% - apesar da divergência das cifras, nenhuma vale a pena; é uma escola pública inepta, inconstitucional.

Embora possamos lamentar muito que a BNCC, um texto tão conservador e tardio, nos peça a recriação da escola, isto nos leva a uma autocrítica: não fomos capazes de diagnosticar a escola pública para propormos a recriação da escola há 20 anos atrás. E esse obscurantismo negacionista persiste, quando desqualificamos os dados existentes, só porque nos induzem a repensar o besteiro que fazemos em sala de aula. A defesa que cabe à escola pública, para ser minimamente coerente, precisa ser crítica autocrítica, não um faz-de-conta – na grande maioria dos municípios brasileiros a escola pública é clamoroso faz-de-conta; nelas os estudantes são fraudados sem cerimônia. Esta alienação é bem visível no PNE, que, sem mínimo diagnóstico, foi incapaz de perceber que, para investir mais em educação, há que implantar outra educação, como agora se propõe na BNCC. O PNE foi visto como engenharia criativa de governos mais

críticos, quando é uma peça fraudulenta, porque é ignorante pretender gastar 10% do PIB numa escola onde vitimamos a população mais pobre. Queremos, sim, 10% para a educação pública, mas para “recriar a escola”, não para manter este faz-de-conta perverso.

III. CUIDAR DA ESCOLA PÚBLICA E DO PROFESSOR PÚBLICO

Entre educadores que defendem a escola pública há um cisma. Num lado, *grosso modo*, está uma turma que imagina defender a escola pública, mantendo a que temos – o fato de ser pública já é crédito suficiente para sua defesa intransigente. Noutro, está quem, à luz de diagnósticos possíveis, mesmo apenas aproximativos e questionáveis, defende que a escola pública precisa ser recriada, constando isso, agora, na BNCC (2018). Os dois grupos concordam que escola pública é patrimônio fundamental e fundante da qualificação democrática, sem falar que nela estudam 80% dos estudantes. Discordam, porém, que é preciso recriar a escola. Alguns aceitam reformas, mas não a recriação. Estou tentando argumentar pela recriação, por mais que me incomode ser uma proposta acolhida em âmbito tão conservador como foi do governo Temer, do CNE e do grupo que elaborou a BNCC (Demo, 2019; 2019a), mas consola-me constar agora em lei. Temo que a BNCC não vá resultar em nada importante, porque não maneja condições fundamentais da mudança, sobretudo a recriação dos docentes. A formação docente persiste a mesma pré-histórica e a universidade não se digna reconsiderar. Os educadores envolvidos na formação docente básica universitária fazem parte do primeiro grupo que postula ser a atual escola pública adequada, pode até precisar de reformas pontuais, mas, ao final, assim como seus cursos seriam intocáveis, a escola pública atual também. A esquizofrenia logo se manifesta, quando observamos que há uma escola, a federal, que está totalmente fora da curva, mas atende ao anseio pequeno-burguês desse grupo seletivo que pede, ao final, uma escola pública seleta para si. A escola pública, porém, deve ser, constitucionalmente, igualitária. A escola federal mantém o etos da escola privada, que invade o espaço público (Lubienski & Lubienski, 2013). A prática perversa de uma escola (a federal) seletiva e supremacista no espaço público só

- - - -

azedo o etos pequeno-burguês: a escola pública vigente é para os pobres. A insistência que a escola pública é um mundo maravilhoso de gente maravilhosa, íncita, devotada à causa pública rui, quando se olha a escola pública por dentro, mesmo no diagnóstico mais preliminar e tentativo. Confunde-se a escola pública que “deveria ser”, aquela constitucional, com aquela que existe de verdade e que é, a rigor, uma fraude institucionalizada. Que 6% aprendam matemática adequadamente na escola pública estadual é uma fraude grosseira, sem falar que funciona assim desde sempre. Mesmo questionando este dado, é suficiente para indicar que estamos vivendo de mentiras públicas, de negacionismo de dados e da ciência, acobertando o que nos incomoda. Defendemos porque nossos filhos não precisam disso. É para os pobres.

Alega-se que não é oportuno pressionar a escola pública, porque – coitadinha! – faz tudo que pode, está tolhida pelo neoliberalismo, pelo sistema produtivo iníquo, por governos desavergonhados e retrógrados, mas está repleta de gente devotada à causa popular. Enquanto é verdade que na escola há muita gente devotada, muitos professores compromissados, não é possível tapar o sol com a peneira. Se na escola a aprendizagem é da ordem do excepcional, residual, a devoção está muito mal posta. Se, por décadas intermináveis, o aprendizado adequado é negado à grande maioria dos estudantes, a escola pode ser pública, mas não cumpre a função pública. Estamos dando de bandeja argumentos neoliberais para privatizar, pagar mal os docentes, diminuir o orçamento, mesmo que a escola privada não seja modelo pedagógico nenhum. Mudamos o que diagnosticamos. Para não mudar, não diagnosticamos. Alguns acham que evitam o câncer, se não diagnosticarem! No mesmo bolo, evita-se pressionar os docentes. No entanto, se são figuras chave na escola para repassar conteúdo, não são como educadores, já que a grande maioria estudantil não aprende bem. Vamos logo combinar que não se trata de achar culpados (culpabilizar), não só porque seria moralismo inócuo, mas sobretudo porque a questão não pode ser individualizada; é sistêmica. Professores não são culpados, mas são responsáveis nas devidas proporções de responsabilidade compartilhada. Pais não são culpados por seus filhos, mas são responsáveis. Quando o professor só repassa

conteúdo curricular e sequer se dá ao luxo de averiguar se o aluno aprende (vai tudo no rolo da progressão automática), mantém a mesma inépcia ano pós ano, porque não avalia nada, muito menos avalia para cuidar. Se ele oferece aula copiada para ser copiada, não é culpa – foi assim deformado. Mas precisa acordar finalmente e entender que sua função escolar não é reproduzir, interminavelmente, a mesma inépcia antipedagógica. Questionar o professor é necessário, pois não é imune, isento, intocável. Uma coisa, porém, é questionar para cuidar – precisamos dele absolutamente – qualquer crítica só redundante em propor cuidados, não desaforos. Outra coisa é questionar para pisotear. Não é o que fazemos aqui.

Em algumas escolas, mesmo assim, há procedimentos úteis ou mesmo formidáveis, que sempre vão por conta de professores abnegados e envolvidos. Não se pode argumentar pela exceção. Nem se pode fiar-se em inovações esporádicas e eventuais, que não possuem nenhuma condição institucional – duram o tempo do carisma e logo somem. Uma coisa é instituir feira de ciência institucionalmente, como parte da formação discente; outra é encenar para bravatear, fútil e eventualmente. Qualquer levantamento de experimentos inovadores, ao contrário da balela bravateadora comum, se medidos em termos de aprendizado adequado, são totalmente residuais e não são institucionais. Somem com o vento, pois são vento. A maior inovação de que precisamos é a recriação docente, em todos os sentidos, incluindo também a questão da valorização profissional, que tem peso devastador (Anuário, 2021:108). A universidade não influi na remuneração, mas poderia mudar completamente a (de)formação que há décadas repete como papagaio. Profissional do ensino já caducou; precisamos de profissional da aprendizagem. Professor básico precisa ser autor, cientista, pesquisador (Demo, 2018), não só porque queremos alunos autores, cientistas, pesquisadores, mas sobretudo porque este tipo de aprendizagem começa no pré-escolar (Piaget, 1990). Entre nós, só no mestrado. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho na escola pública podem ser kafkianas. Por exemplo, laboratório de ciências existe em 13,5% das escolas do EF; 50,9% no EM. Acesso à internet para uso dos alunos, 35,6% no EF; 66,7% no

- - - -

EM. O professor continua sendo muito maltratado (Dolton et alii, 2018), cobrado pesadamente, criticado a torto e a direito, mas não vive a dignidade profissional de uma atividade concebida para tornar digna a vidas das pessoas.

Os experimentos cearenses indicam outra postura, por vezes incrível (Demo, 2020a). Os municípios, por serem pequenos e serem parte de um estado nordestino pobre, teriam mil razões para reclamar da vida, do capitalismo, dos governos, do sistema, de tudo. Os docentes, engolindo sapos, aceitam salvaguardar o direito do estudante de aprender, porque ele não é responsável pela degradação docente. Conseguem resultados sonoros, embora os possamos também questionar, porque seguem à risca o contexto do Ideb, facilmente instrucionista. Podem cuidar mais do Ideb, do que dos estudantes. Mesmo assim, insinuam que é possível mudar, alcançando, nos AI, resultados melhores que a rede federal e a rede privada. Aprender não é enigma; é natural, evolucionário; um direito. É um escândalo que, enquanto um texto tão conservador como a BNCC, caiu em si e pede a recriação da escola (um ato falho), muitos educadores não percebiam que a escola pública vigente é um desatino. O primeiro cuidado, dentre tantos, é com os docentes. Embora docente não seja nunca tudo, é a figura mais estratégica da aprendizagem discente, mesmo sendo fator externo. A aprendizagem ocorre na mente do estudante, não na aula docente. Na prática, nem isso se aceita. A velha guarda considera-se o centro da escola, sobretudo sua aula (é profeta de si mesmo), postulando algo totalmente fora de propósito: enfiar conteúdo na cabeça do estudante de fora, de cima. Esta pretensão tão retrógrada fulmina a escola pública. De nada vai adiantar enfeitar-se de Paulo Freire, porque na escola pública não achamos, na média, qualquer efeito emancipatório. Ao contrário. Quem tem pretensão emancipatória, precisaria evitá-la. Paulo Freire não precisa ser expulso. Nunca morou lá.

Há sobretudo duas injustiças inomináveis na escola pública. A primeira é contra os estudantes, que estão lá para serem ludibriados, sem cerimônias. A segunda é contra os docentes, de quem se exigem milagres impossíveis. Por exemplo, depois de maltratar matemática desde os AI, quando começa muito inferiorizada, e chegar ao EM como um fiapo, é correta a reclamação do professor

- - - -

de matemática de que fica quase impossível recuperar em 3 anos a depredação feita em 9 anos anteriores. Isto explica muito da divergência das cifras no EM: os linguistas lidam com uma depredação bem mais suave. Pode justificar, em parte pelo menos, a aparente capitulação dos matemáticos no EM: cansaram. E isto leva a incluir no cuidado com os docentes, *formação continuada* completamente diferente daquela prevista na atual universidade. Por exemplo, os cursos de pós *lato sensu* são sabidamente inócuos, embora sirvam para melhorar o salário (o que é bom, certamente), mas nada chega aos alunos. Não faz sentido tentar arrumar os docentes com a mesma deformação da qual foram vítimas na graduação, tal qual não faz sentido ficar 25 anos dando aula copiada para ser copiada. Não pode ser a agenda da escola pública.

Defender a escola pública e seu professor público implica diagnosticar da melhor maneira possível, mesmo sendo este procedimento questionável e assim deve ser para preservarmos o valor pedagógico da avaliação, não tiroteios punitivos, sendo farsante encobrir mazelas por conta de manhas pequenoburguesas. O fato de que quase ninguém aprende matemática adequadamente no EM público, precisa ser duramente questionado, não para culpar o docente, mas salvaguardar o direito do estudante de aprender, constitucionalmente. Deste ponto de vista a escola pública que temos é inconstitucional, ilegal. É gravíssima a progressão automática, que responde a uma fraude (reprovar) com outra (aprovar sem aprender). Aprovar deveria coincidir com aprender. A progressão automática foi oficializada no Pnaic: demorando até 3 anos, o aluno vai caindo para cima, também porque não deve ser reprovado; terminam os 3 anos e sequer metade está alfabetizada (Anuário, 2021:52); termina o EM e muitos ainda não se “alfabetizaram”... Dar a isto o nome de escola pública é esculhambação teórica e prática, em particular da ótica do estudante que acaba sendo “vítima de aula” (Demo, 2017). Escola pública não pode ser arremedo inócuo, que consome anos da vida estudantil para nada.

Esta discussão facilmente decai para um diálogo de surdos, por conta das divergências em torno da aprendizagem. Foi avanço enorme da neurociência e biologia, mesmo em berço positivista, reconhecer que o cérebro e sentidos são

- - - -

órgãos reconstrutivos, participativos, interpretativos, autorais (Cobb, 2020. Hoffman, 2019. Koch, 2019), retomando a posição mediadora docente, jamais “causadora” de fora, de cima. Instrução é parte da aprendizagem, mas como instrumentação subalterna, pois a socialização implica também domesticação, impor limites comportamentais. Memorizar conteúdo, achar resposta certa, acumular macetes heurísticos é parte, mas é a menor parte. O valor maior da aprendizagem é constituir a posição de sujeito evolucionário e sociocultural, não objeto. Os estudantes na escola pública vigente nunca são sujeitos; são vítimas de aula. Concordo, naturalmente, que, sendo aprendizagem uma dinâmica tão complexa e profunda, sempre teremos divergências em torno dela. Mas elas não pode prejudicar o direito do estudante de aprender. Aprender depende de atividades de aprendizagem do estudante (Demo, 2018), não da aula docente que, sempre podendo existir, é uma mediação e, na situação atual escolar, completamente dispensável. Não perde nada quem perde aula... Perde tudo, se não aprender. E é isto que ocorre como regra geral: termina-se o EM de mãos vazias, após passar 12 anos inúteis na escola. Isto só não vale para a escola federal, porque, sendo da pequena-burguesia, é similar à da burguesia.

CONCLUSÃO

Se o que importa é o direito constitucional do estudante de aprender bem, mesmo que este “aprender bem” seja sempre objeto de muita divergência, seria o caso não se perder em querelas, mas salvar a escola pública como plataforma emancipatória para os mais marginalizados. Precisamos, porém, tirar a limpo se aprendizagem ocorre na escola pública, mesmo que esta pretensão seja também sempre objeto de muita discussão, a começar pelo compromisso de *avaliar para cuidar*. Em grande parte, não avaliamos, também porque tememos achar um câncer. Prefere-se badalar sonsamente uma escola pública que nunca existiu, idealizada, mumificada. Aquela escola pública idealizada, porém, existe: é a federal, totalmente elitista e supremacista. Os pouquíssimos que lá estudam podem se emancipar. A turba ignara vai de aula copiada para ser copiada. A escola federal, enquanto, num lado, comprova que é possível aprender bem mais

- - - -

na escola pública, noutro, é péssimo exemplo. Amesquinha a escola pública, mais que a rede privada, a federal, porque interpõe um segregacionismo que imaginávamos ser do setor privado, não dentro do setor público. Ocorre que o setor público não é de anjos. Aproveitar-se do setor público para se privilegiar é pretensão eterna, desde que surgiu no mundo a relação de vantagem. A escola pública que temos, onde estudam 80% dos estudantes, além de um desperdício cavalgar de recursos e instituições, é uma fraude oficializada, mantida para docilizar corpos e mentes.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília - http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BYERS, T. 2018. The multiplier effect of inclusion: How diversity & inclusion advances innovation and drives growth. Publish Your Purpose Press. Amazon.

COBB, M. 2020. The idea of the brain – The past and future of neuroscience. Basic Books.

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Pública. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2017. Vítima de Aula – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira. SED/Gov. MS, Campo Grande. - https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQH7iANCrXZj3SdPTuldqYuibz9beh_eKfiDtY66h3pg0r9l9ps9ziivJhZpqkN4BAvgHpU6EkAbEcv/pub

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

DEMO, P. 2018. Atividades de aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2019. BNCC – Ranços e avanços - <https://drive.google.com/file/d/1iNN-LQuf-9rJe6wFQoHI9kQzUKqjzDBj/view>

DEMO, P. 2019a. Escola e Cuidado - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/05/ensaio-442-escola-e-cuidado.html>

DEMO, P. 2020. Sucesso Educacional em Questão – Supremacia asiática educacional contestada - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/08/ensaio-532-sucesso-educacional-em-25.html>

DEMO, P. 2020a. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2020b. Educação à Deriva – À direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional - <https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKFGwtbnL-bIn7GQf0HdyA4/view>

DEMO, P. 2020c. O que resta da escola na vida - https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m1DKJ4Nhfa_CbXR4upYKZLPBG/view

DEMO, P. 2021. Educação devastada – Um sistema de ensino caduco, fraudulento, injusto - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/02/ensaio-620-educacao-devastada-um.html>

DEMO, P. 2021a. Pequena Burguesa (Nomenclatura) – Não sendo rico, vale viver em sua sombra e sobra - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/04/ensaio-626-pequena-burguesia.html>

DOLTON, P., MARCENARO, O., VRIES, R., SHE, P-W. 2018. Global Teacher Status – Index 2018. U. of Sussex & Varkey Foundation - <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>

GEE, J.P. 2003. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. Palgrave, New York.

GEE, J.P. 2007. Good Video Games + Good Learning. Peter Lang, New York.

- - - -

- HOFFMAN, D. 2019. *The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes*. Norton, N.Y.
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2018. Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa. São Paulo.
- KOCH, C. 2019. *The feeling of life itself – Why consciousness is widespread but can't be computed*. MIT Press.
- LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. University of Chicago Press, Chicago.
- PIAGET, J. 1990. *La Construction du Réel chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé, Paris.
- POPKEWITZ, T.S. 2001. *Lutando em Defesa da Alma – A política do ensino e a construção do professor*. ARTMED, Porto Alegre.
- SAHLBERG, P. 2010. *Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College, N.Y.
- SAHLBERG, P. 2017. *FinishED leadership*. Corwin, Thousand Oaks.
- THOMAS, M. (Ed.). 2011. *Deconstructing Digital Natives – Young people, technology and the new literacies*. Routledge, London.
- VYGOTSKY, L.S. 1989. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S. 1989a. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo.
- ZHAO, Y. 2012. *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin, N.Y.
- ZHAO, Y. 2014. *Who is afraid of the big bad dragon: Why China has the best (and the worst) education system in the world?* Jossey-Bass, San Francisco.
- ZHAO, Y. 2016. *Counting what counts: Reframing education outcomes*. Solution Tree Press.
- ZHAO, Y. 2018. *What works may hurt – Side effects in education*. Teachers College Press.
- ZHAO, Y., EMLER, T.E., SNETHEN, A., YIN, D. 2019. *An education crisis is a terrible thing to waste – How radical changes can spark student excitement and success*. Teachers College Press.

CAPÍTULO III - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO NORTE

Na imensidão da Região Norte, bem como nas dificuldades de acesso, comunicação e funcionamento socioeconômico, é um desafio ainda mais complexo montar a educação pública igualitária e qualidade elevada para todos. Os estados possuem histórias diferenciadas, também porque alguns foram Territórios, enquanto outros sempre foram relevantes no contexto nacional, como Pará, em primeiro lugar, e Amazonas, em segundo lugar. Analisamos aqui o aprendizado adequado em 2019, segundo o QEdU (<https://gedu.org.br/brasil/aprendizado>), buscando indicar alguns padrões relevantes da rede pública em cada estado (são 7), comparando e diferenciando os desempenhos. À medida que rumamos para o EM, a vala comum aparece, sobretudo em matemática, mas nos AI podemos apreciar desempenhos bastante diferenciados, com destaque flagrante de Acre, um estado pequeno, ex-Território, mas que mostra ter uma proposta bem mais elaborada de educação pública, bem acima do Pará, por exemplo, mesmo sendo as cifras muito insuficientes. Como sempre, a rede federal discrepa muito, indicando ser outro mundo dentro do mundo da escola pública, mesmo que apareçam, nela também, mazelas gritantes sistêmicas, como avacalhação ostensiva no EM, sobretudo em matemática: as melhores cifras foram de 27% em Roraima e 26% em Tocantins, mas foi de apenas 13% no Amapá. Na rede estadual, o aprendizado adequado de matemática é um vexame total, também no Acre (4%).

I. VISÃO GERAL

Observando a Tabela 1, notamos que é uma região também heterogênea, para além das marcas da grande floresta e da grande água. Enquanto Pará é um estado arruinado em educação pública, outros insinuam algum movimento positivo, sobretudo nos AI. A melhor situação está em Acre, apresentando, na média das escolas, 50% de aprendizado adequado em língua portuguesa e 50% em matemática, nos AI. O gap de 9 pp em desfavor de matemática preocupa, porque pode ser uma tendência (que de fato é) de inferiorização sistemática. A

rede federal está totalmente fora da curva, com 88% e 71%, preocupando muito que matemática esteja 17 pp atrás, um gap absurdo. Os dois anteriores cenários são encontrados no Pará e no Amapá, nos AI, condição muito incompreensível para o Pará; perdeu a primazia econômica para o Amazonas (mas o estado mais sólido socioeconomicamente é Rondônia) e hoje é muito irrelevante em educação pública. No Pará, nos AI, temos 35% e 24%, duas cifras totalmente inexpressivas, com gap de 11 pp de matemática, indicando uma escola, na média, que não merece ser frequentada; por volta de um terço em língua portuguesa e de um quarto em matemática aprendem adequadamente, marcando uma oferta totalmente excludente. A rede federal em Pará tem cifras completamente discrepantes: 81% e 71% - são o dobro da média das escolas. O gap de 10 pp em matemática mancha esta peripécia, mas não retira sua supremacia e elitismo. Em Amapá, os dados são similares para a média das escolas (não há dados para a rede federal): 36% e 22% - duas cifras absurdas, com gap de matemática de 14 pp, sugerindo uma escola pública que nada acrescenta na vida dos estudantes, desde os AI.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública – Região Norte - Ideb 2019 (%).

Estados	Escolas	5º EF -	5º EF -	9º EF -	9º EF -	3º EM -	3º EM -
		Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Acre	Total Escolas	59	50	35	16	27	4
	Municipais	53	43	19	9	-	-
	Estaduais	66	57	36	17	26	4
	Federais	88	71	54	47	55	16
Amapá	Total Escolas	36	22	20	5	19	2
	Municipais	36	22	23	8	-	-
	Estaduais	36	22	20	5	17	1
	Federais	-	-	-	-	59	13
Amazonas	Total Escolas	46	35	29	12	17	2
	Municipais	41	31	25	9	-	-
	Estaduais	57	43	31	14	16	2
	Federais	-	-	70	75	52	22
Pará	Total Escolas	35	24	21	8	17	2

	Municipais	34	23	21	8	38	-
	Estaduais	45	29	21	6	16	1
	Federais	81	71	78	66	57	20
Rondônia	Total	50	41	34	17	34	6
	Escolas						
	Municipais	48	39	28	15	-	-
	Estaduais	56	47	35	17	32	5
Roraima	Federais	-	-	-	-	61	20
	Total	45	35	21	9	23	5
	Escolas						
	Municipais	48	38	15	3	-	-
Tocantins	Estaduais	7	2	21	9	19	2
	Federais	76	64	79	58	59	27
	Total	48	40	30	17	26	5
	Escolas						
Tocantins	Municipais	46	38	34	20	-	-
	Estaduais	56	50	28	15	23	4
	Federais	-	-	-	-	65	26
	Total						

Fonte: QEdU (2019).

Depois de Acre, o melhor cenário está em Rondônia: 50% e 41%, duas cifras muito medíocres, totalmente insatisfatórias, mas um pouco menos depredadas. Não temos dados para a rede federal. O gap de matemática, de 9 pp é preocupante, porque já começa mal. Vale ainda realçar que a rede estadual, nos AI, é melhor que a municipal, com exceção de Roraima, onde a rede estadual é uma caricatura (7% e 2% - difícil crer!). A vantagem estadual arrefece nos AF, ajeitando-se na mediocridade generalizada, sobretudo em matemática. No EM, o desempenho estadual é, como regra, um terror, deixando matemática em posição apenas muito residual – vai de 1% em Amapá a 5% em Rondônia: nada que se aproveite.

Não se pode, contudo, ignorar as dificuldades bem maiores e complexas da região, também em termos de acesso e comunicação. Manaus, por exemplo, tem 53% da população estadual com 2,3 milhões de habitantes, o que indica serem os outros municípios interioranos pequenos em população, de acesso e comunicação em geral difícil. A manutenção da escola pública no município é obstada também pela falta de expertos em gestão municipal, falta de docentes com formação adequada, implantação e manutenção das redes etc. A isto acrescem problemas

- - - -

que podem provir da situação política local que não prioriza o direito à educação. É muito alarmante que, em Pará, nos AF, o aprendizado adequado de matemática seja de 8% na média das escolas – matemática já está arruinada. Nenhum estado, nem Acre, tem situação aceitável nos AF, sobretudo em matemática.

II. ACRE

Como já reconhecido, Acre apresenta a melhor configuração dos AI, sendo, nisto, o destaque da região, surpreendentemente. É provável que isto tenha como motivação políticas de educação básica mais consistentes e resistentes que consolidaram resultados melhores, mesmo que as cifras, em si, não sejam satisfatórias. Na média das escolas, temos 59% e 50%, havendo gap de 9 pp em matemática, sugerindo uma tendência à inferiorização. O melhor resultado nos AI não se mantém nos AF (35% e 16%), por conta do efeito desaprendizagem (Demo & Silva, 2021), levando a um constrangimento flagrante: os AF não valem a metade dos AI em matemática (16%), embora pouco mais da metade em língua portuguesa (35%), duas cifras muito medíocres, sendo a de matemática já próxima da residual. Com isso, jogam-se fora 24 pp em língua portuguesa e 34 pp em matemática, dos AI para os AF. Ou seja, os ventos mudam pelo avesso, colocando os AF na contramão, arruinando pelo menos metade dos resultados. No EM, as duas cifras – 27% e 4% - indicam inoperância completa da oferta estadual, sobretudo em matemática, que, na prática, já não existe mais. Na versão estadual do EM, a cifra em língua portuguesa é um pouquinho menor (26%) e em matemática, a mesma (4%).

Como a média sempre esconde extremos, vemos aqui isto também. O desempenho federal está totalmente fora da curva, com 88% e 71% nos AI, mesmo havendo gap de matemática de 17 pp, já muito inferiorizada. A queda nos AF é enorme, com 54% e 47%, bem menor que na média das escolas, mas chocantemente forte, indicando que, também nas escolas federais, o sistema de ensino pode ser muito ineficiente. Mesmo assim, as cifras estão muito acima da média das escolas (quase 3 vezes em matemática – 47% vs 16%). No EM, é um vexame grotesco ter 16% em matemática, mesmo estando 4 vezes acima da

- - - -

versão estadual; a cifra de língua portuguesa está um pouquinho acima daquela dos AF, mas bem abaixo daquela dos AI. Assim, a versão federal é sempre muito superior, mas está crivada de mazelas instrucionistas, porque segue o script instrucionista das universidades federais, sobretudo nas Escolas de Aplicação. Sua cobertura é tão minúscula, porém, que não consegue afetar a média, por exemplo, no EM. Não obstante isso, o desempenho é muito superior, pois é outro mundo literalmente, um mundo seletivo pequeno-burguês (Demo, 2021).

Nos AI, a escola estadual é um pouco melhor (66% e 57% vs 53% e 43%), mantendo-se isso nos AF (36% e 17% vs 19% e 9%), sobressaindo que a versão municipal maltrata matemática escandalosamente, sobretudo nos AF, cuja cifra já é residual. Observe-se a queda estrondosa dos AI para os AF, que já vimos na média das escolas. No todo, Acre confirma que AI são a melhor parte da educação básica em termos de aprendizado adequado, no reino dos pedagogos. As cifras não são edificantes, exceto na versão federal, mas estão mais elevadas e são as mais elevadas da Região Norte. Confirma, porém, o efeito desaprendizagem eloquentemente, escancarando em particular a fragilidade da oferta municipal, muito inoperante. Note-se, ainda, a inconsistência estadual: cai muito nos AF e segue caindo no EM, empurrando matemática para um resíduo terrível (4%). Os AF não parecem ser parte do mesmo EF, pois mostram feições antípodas, ao entrar em cena o licenciado. Este fenômeno marca muito também a oferta federal – uma coisa são os AI, outra são os AF e EM.

Somos tentados a dizer que os AI, por conta de atuação melhor do pedagogo, ocupam a melhor situação. Embora não se negue o reconhecimento ao pedagogo, pode ocorrer também que os AI sejam “facilitados”, sobretudo em matemática, que já sai, na média, bastante inferiorizada nos AI. No entanto, entrando o licenciado, ao invés de ocorrer alguma recuperação em matemática, a queda é generalizada, nas 3 redes, em particular na municipal. Consta que, após 3 anos no EF, no Acre, em 2016, apenas 45,5% estavam alfabetizados em leitura, e 40,6% em matemática, bem menos da metade, sobressaindo dificuldade muito maior em matemática, o que reforça a suspeita de que o melhor resultado pode ser produto de facilitação (Anuário, 2021:55). Seja como for, é preciso cuidar do

- - - -

pedagogo e do licenciado, pois ambos são fundamentais, monitorando em especial matemática que é maltratada já nos AI e muito maltratada nos AF, razão pela qual é um resíduo ridículo no EM (4%). Enquanto isso, a oferta federal, sempre muito superior, é mau exemplo em muito sentidos: primeiro, porque admite um gap de matemática de 17 pp nos AI, um absurdo; segundo, porque admite queda frontal dos AI para os AF, caindo na cilada do efeito desaprendizagem nitidamente; terceiro, porque aceita EM muito decaído, cujo desempenho em matemática é uma provocação (16%). Mesmo assim, mostra que aprender bem melhor é possível, mesmo que apenas para a pequena burguesia que se autoprotege dentro do espaço público.

Não é o caso colocar gosto ruim no sucesso relativo dos AI, mas cumpre reconhecer que o desempenho ainda é medíocre, sobretudo em matemática. É preciso cuidar muito da oferta municipal, visivelmente mais frágil e totalmente frágil nos AF – a cifra de matemática, de 9%, é um terror. Na oferta estadual, o desempenho melhor nos AI não dura, seguindo um roteiro de depredação nos AF e no EM: neste as cifras de 26% e 4% declamam inoperância estadual grosseira. Talvez a lição mais incisiva seja do **cuidado com os docentes**. Na própria oferta federal, tão superior, as mazelas podem facilmente ser corrigidas se cuidarmos da pedagogia docente escolar, que, de alguma forma aparece nos AI (em particular na rede federal). Para não existir a cifra de 4% de aprendizado adequado de matemática no EM, cumpre cuidar intensamente da docência, com devida formação permanente, condições adequadas de trabalho, valorização profissional. Veja-se que, mesmo na versão federal, o desempenho em matemática no EM é uma tragédia (Demo, 2017). Havia, em 2020, ainda 18,6% de professores com apenas formação média no estado (Anuário, 2021:103), uma das maiores proporções na região. Ao fim, vale ressaltar que a melhor posição regional nos AI no Acre é digna de reconhecimento.

III. AMAPÁ

Em vários sentidos, Amapá (com Pará) é o oposto do Acre, embora a condição de ex-Território seja similar. Todas as cifras são péssimas, inclusive da

- - - -

rede federal, que só tem dados para o EM. Nos AI, temos 36% e 22%, duas cifras extremamente minúsculas, estando matemática 14 pp abaixo, já bem inferiorizada. A queda nos AF é menor, em parte porque o início já é pequeno: 20% e 5% (média). A oferta municipal está um pouco acima, mas a diferença é insignificante. Matemática já está massacrada nos AF, com cifra residual. Perdem-se, na média, 16 pp em língua portuguesa e 17 pp em matemática, dos AI para os AF, destruindo-se muito do pouco que se tinha nos AI. No EM, as cifras federais – 59% e 13% - estão muito acima da estadual (esta apresenta 17% e 1% - duas cifras completamente inúteis), mas chocam pela mediocridade, mormente em matemática, que já é quase residual (13%). Nem a rede federal se salva, pelos dados do EM. Mesmo assim, a oferta federal sinaliza que é possível aprender bem melhor na escola pública.

Diante desse panorama kafkiano, importa assinalar que a escola pública ainda não existe no Amapá, e só como arremedo na versão federal. A escola pública vigente é *pro forma*, está no papel, mas não tem relevo nenhum na vida dos estudantes. A cifra de 1% de aprendizado adequado de matemática na escola estadual do EM representa bem o fracasso total do sistema de ensino: é uma fraude institucionalizada, totalmente anticonstitucional. Mas, como avaliamos para cuidar, não para importunar, é o caso assinalar que é urgente **cuidar dos professores**. Não podem ser avaliados pelo desempenho discente, porque aprendizagem se dá na mente dos estudantes, não na aula, que é mediação. Muito menos podem ser culpados, embora tenham sua responsabilidade compartilhada com tudo que impacta a escola pública. Havia ainda 14,6% de docentes com apenas formação média em 2020 (Anuário, 2021:103), mas isto não é a questão maior, porquanto não é difícil achar normalistas mais preparadas ou compromissadas que licenciados ou pedagogos. A questão maior é de valorização da docência, em seu âmbito geral, que inclui desde a remuneração condigna, até sua formação original (na faculdade) e continuada (em exercício profissional). O fato de os alunos aprenderem miseravelmente pouco, com cifras todas ridículas, até mesmo na rede federal, indica que os professores não se desempenham bem na escola. Podem estar “dando aula” normalmente, mas esta participação não tem

- - - -

efeito – os estudantes não aprendem adequadamente, sobretudo no EM. Condições de trabalho contam muito, sendo que os dados insinuam tratar-se de escolas públicas onde é difícil exercer bem a profissão docente.

O lado mais constrangedor é que esta situação é conhecida há muito tempo – o próprio Ideb do aprendizado adequado está disponível desde 1995, e já era uma calamidade. Ou seja, não existe qualquer indício de que o estado está pretendendo mudar a situação – ao contrário, normalizou-a. Primeiro, escola onde quase ninguém aprende bem é inconstitucional, porque está “enrolando” os estudantes. Segundo, não faz sentido gastar recursos elevados para o nada – o que se produz na escola pública do Amapá ainda é nada. A universidade tem sua parte nisso, como se pode observar no desempenho no EM: está bem acima, mas é um fracasso absurdo. Terceiro, denigre frontalmente a escola pública este tipo de desempenho. Não adianta defender a escola pública se é coisa pobre para o pobre.

IV. AMAZONAS

Amazonas encontra-se em posição intermediária na região. Na média das escolas, temos, nos AI, 46% e 36%, duas cifras muito medíocres, ainda longe dos 50%, sobretudo em matemática. Esta fica 11 pp abaixo, já inferiorizada. Nos AF, há forte queda, por conta do efeito desaprendizagem, que corrói grande parte dos AI: 29% e 12%. De fato, são duas cifras extremamente medíocres, estando a de matemática já beirando ao resíduo. No EM, 17% e 2% - duas cifras totalmente inoperantes, sobretudo a de matemática. Talvez seja exagero alegar que a escola pública existe *pro forma*, mas não está longe disso, sobretudo no EM. É flagrante a fragilidade municipal, sempre abaixo da oferta estadual, chegando aos AF com apenas 9%, um desastre. A oferta estadual está acima, mas também é muito frágil, por ceder alarmantemente ao efeito desaprendizagem: de 57% e 43% nos AI cai para 31% e 14% nos AF – perdem-se 26 pp em língua portuguesa e 29 pp em matemática, dos AI para os AF. Os AF estão fortemente na contramão, sobretudo em matemática. No EM, ambas as cifras estaduais – 16% e 2% - mostram inépcia ostensiva, mormente em matemática. Embora, na oferta

- - - -

estadual, a queda seja menos dramática em língua portuguesa (57% - 31% - 16%), em matemática é um assassinato (43% - 14% - 2%), não sobrando praticamente mais nada. Matemática é muito maltratada desde o início, deixando a impressão que melhor seria extirpá-la. E é o que acontece, em termos práticos, com a cifra de 2% no EM.

Com respeito às escolas federais, temos dados para AF e EM. As cifras estão muito acima, como sempre: 70% e 75% nos AF, com a graça de que matemática está 5 pp acima, bom sinal. Esta graça some do mapa no EM, com 52% e 22% - as duas cifras estão muito acima da estadual, mas são, objetivamente, muito deficientes, sobretudo a de matemática. A cobertura é tão elitista que o resultado federal não muda a cifra estadual (2%). Mesmo assim, a escola federal deixa um recado importantíssimo: é possível aprender bem melhor na escola pública; não precisa ser coisa pobre para o pobre. A questão é sua seletividade frontal. O perfil da escola federal, sobretudo em relação ao fato de que, nos AF, matemática está 5 pp acima, sugere o quanto é fundamental cuidar dos professores – são eles que conseguem colocar matemática 5 pp acima. Já no EM, cede-se à leseira normalizada, menos em língua portuguesa, mas tremendamente em matemática – a cifra de 22% em matemática no EM é um vexame sem conta. Mesmo assim, fica a mensagem de que é possível aprender bem melhor, se cuidarmos dos docentes assiduamente.

Notamos, de novo, a fragilidade da proposta municipal, sempre muito subalterna, também indicando o quanto é difícil num estado como o Amazonas dar atenção devida a muitos municípios interioranos, marcados por dificuldade de acesso e comunicação, ao lado de precariedades socioeconômicas. A cifra de 9% de aprendizado adequado em matemática nos AF é um atestado claro de que a escola pode até cuidar do currículo, mas não cuida dos estudantes, que não aprendem minimamente. No todo, a escola pública em vigor é muito capenga, como regra geral, embora numa posição intermediária na região. O efeito desaprendizagem corrói grande parte do que se edifica nos AI. No EM, até mesmo na oferta federal, a situação é totalmente vexatória (Demo, 2017). A recriação da

- - - -

escola pede a recriação docente. Como esta não vai ocorrer, provavelmente não vamos recriar nada...

V. PARÁ

Pará apresenta a maior surpresa negativa na Região, por ser o estado mais destacado no âmbito intelectual e cultural e também por sua longa história nacional. A degradação da escola pública é avassaladora: deixando de lado a escola federal, a municipal e estadual é um desastre completo, não apresentando uma cifra sequer digna de nota. Tomando a média das escolas, nos AI temos 35% e 24% - duas cifras absurdamente precárias, estando matemática 11 pp abaixo, já bem inferiorizada. Há queda flagrante nos AF (efeito desaprendizagem): 21% e 8% - dois valores completamente desfigurados, estando matemática não só 13 pp abaixo, mas já em situação residual. Desperdiçam-se, na média, 14 pp em língua portuguesa e 16 pp em matemática, dos AI para os AF, destruindo muito do pouco que se tinha produzido nos AI. No EM, a novidade seria desempenho melhor da oferta municipal (em língua portuguesa, 38%; sem dados para matemática); a cifra de 38% está acima dos AI (a oferta municipal no EM é mais rara; mas, quando ocorre, pode ser melhor). Na média do EM, porém, as duas cifras – 17% e 2% - são inomináveis e refletem substancialmente o nível da oferta estadual: 16% e 1%, um descalabro. Note-se que a oferta estadual nos AI é um pouco melhor, mas nos AF já se emparelha na mediocridade.

Quanto à rede federal, as cifras sempre estão muito acima, em outro patamar. Nos AI, 81% e 71% - duas cifras interessantes, mas nada de extraordinário, cabendo observar que matemática está 10 pp abaixo, já renunciando inferiorização. Nos AF, com 78% e 66%, existe o efeito desaprendizagem, mas é pequeno em língua portuguesa (3 pp), enquanto é 5 pp em matemática (gaps aceitáveis). No EM, as duas cifras, de 57% e 20%, sugerem grande dificuldade, também na esfera federal, de manter o nível inicial, sobretudo em matemática, cuja cifra é um vexame clamoroso (20%). O elitismo da oferta federal pode ser percebido no fato de que muda a oferta estadual de 1% para 2% na média... Mesmo assim, está claro que, apesar da supremacia, deixa a

- - - -

mensagem de que outra educação pública é possível. De si, a discrepância dos valores é suficientemente indicativa do quanto a pecha da escola pobre para o pobre contém uma derrocada anunciada nas duas redes que, ao final, se destinam aos deserdados da nação. Bastaria comparar, nas etapas: i) nos AI, na rede federal, 81% e 71%; na média, 35% e 24% - a média está mais de 2 vezes abaixo; ii) nos AF, na rede federal, 78% e 66%; na média, 21% e 8% - a média está ainda mais distante, por volta de 4 vezes; iii) no EM, na rede federal, 57% e 20%; na média, 17% e 2% - a média está mais de 3 vezes abaixo em língua portuguesa, e 5 vezes abaixo em matemática.

Esta tragédia paraense pode ser analisada sob muitos ângulos, chamando, por demais, a atenção, por tratar-se do estado do qual esperaríamos os melhores dados na Região. Sabe-se da miséria desde sempre; os próprios dados do Ideb de aprendizado adequado existem desde 1995 e indicam uma situação vexatória contundente, da qual nunca o estado saiu; ao contrário, nela se afundou. Seria possível um diagnóstico, mesmo sempre questionável e incompleto, que indicaria ser inútil manter o atual sistema de ensino. Evita-se o diagnóstico, não só por leseira gerencial (o sistema de ensino não funciona para nada), mas também por presunção ideológica que repele qualquer proposta de mudança. O gesto comum é vituperar qualquer mudança como “neoliberal” ou algo parecido, para alegar que a atuação vigente escolar é a que cabe, pois provém de gente iluminada o suficiente para cuidar do futuro dos estudantes. Os dados disponíveis dizem totalmente o contrário, mas, como não há só negacionismo científico da direita, há também de certas esquerdas, aqui temos um exemplo escrachado de política do avestruz. É simplesmente insuportável que o aprendizado de matemática seja de 8% já nos AF, sem falar que na esfera estadual é de 1% no EM. Uma escola pública totalmente inútil para os estudantes, mas mantida por um sistema que cuida de seu umbigo. O resultado mais perverso é normalizar a exclusão – não aprender é a regra. A escola pública, defendida da boca para fora, hipocritamente, está no chão, aviltada, emporcalhada. Mas, há uma escola pública boa, a federal, reservada para a pequena burguesia, que é até mesmo melhor que a privada, porque segue o mesma perfídia segregacionista: elitismo a ferro e fogo (Demo,

- - - -

2021). Defende-se a escola pública para os pobres; para si, vale apenas a federal ou a particular. Tudo é muito ruim no Pará, em média. Mas sobressai a precariedade da oferta estadual, que existe para não funcionar.

É possível, porém, mudar. Ao lado dos dados bem melhores federais, temos também a experiência municipal no EM, em língua portuguesa: o desempenho municipal é mais do dobro do estadual (38% vs 16%), sugerindo que é possível elevar as pretensões, mesmo que esses dados ainda sejam kafkianos. A trajetória estadual desenha bem a falácia de um sistema de ensino inútil: i) em língua portuguesa, 45% nos AI; 21% nos AF (menos da metade); 16% no EM (5 pp abaixo); ii) em matemática, 29% nos AI; 6% nos AF (quase 5 vezes abaixo e com cifra residual); 1% no EM (não existe). Mantém-se uma máquina cuja finalidade pedagógica parece ser excluir os mais marginalizados, desde sempre. É uma escola anticonstitucional, ilegal. Quando, ideologicamente, se apela para educação transformadora, emancipação, Paulo Freire, faz-se na hipocrisia mais sonsa e sangue frio perverso, não só porque nada é mais neoliberal do que imbecilizar os mais pobres, mas sobretudo porque esta pequena burguesia não precisa desta miséria pública. Paulo Freire não precisa ser expulso; nunca viveu lá (Demo, 2018). A mudança precisa começar com os docentes, merecendo o maior cuidado por parte da política pública. Não cabe culpar, mas precisamos assumir a responsabilidade pelo que fazemos, compartilhadamente. Estamos oferecendo, por exemplo, desde 1995 a mesma aula de matemática no ensino médio, totalmente, comprovadamente, inútil, como se pode observar na Tabela 2. O aprendizado adequado de matemática no EM em 1995 foi de 4,3% e de 3,9% em 2017 – não vale nada, mas este nada continua sendo oferecido todo ano, alegremente. Em língua portuguesa, o aprendizado adequado em 1995 foi de 32,4% e em 2017, de 15,6% - caiu pela metade em 22 anos, mas continuamos fazendo a mesma palhaçada na escola. Em 22 anos, não temos nenhuma cifra digna de nota, nem nos AI – tudo é um deserto desolado. Como combinar isso com Paulo Freire? Nada é mais neoliberal do que uma miséria educacional desse calibre grotesco, oferecendo à população mais marginalizada o desprezo sobranceiro de uma “nomenclatura” apodrecida (Demo, 2021).

Tabela 2 – Aprendizado adequado no Pará, 1995-2017 (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º EF-M	05.9	07.9	08.0	06.0	05.4	05.5	10.9	-	18.0	17.4	22.1	23.1
5º EF-LP	30.7	20.6	13.2	15.2	14.7	17.5	15.4	-	26.4	25.5	37.0	37.5
9º E-M	06.1	07.0	04.2	06.5	05.3	05.2	06.6	-	08.6	07.7	07.9	08.3
9º EF-LP	29.3	25.8	15.1	18.4	13.4	13.8	13.0	-	19.4	21.0	23.6	23.2
3º EM-M	04.3	06.5	03.1	05.4	04.6	04.1	03.1	-	04.5	03.5	02.9	03.9
3º EM-LP	32.4	37.9	12.9	19.3	16.0	14.2	13.3	-	26.1	14.8	19.0	15.6

Fonte: INEP. Todos pela Educação. M – Matemática; LP – Língua Portuguesa.

Mesmo assim, podemos mudar, também porque Paulo Freire pode muito ajudar. Se há professores que não se importam com a miséria escolar, convivendo com ela cinicamente, há tantos outros que poderiam sublevar-se e, como ocorre em cada vez mais municípios no Ceará (Demo, 2020), é viável cuidar do aprendizado adequado dos estudantes, não apenas ficar repassando conteúdo para as paredes, com aula copiada para ser copiada, ou reclamar de tudo. A universidade também poderia ajudar, pois sabe o que é aprender bem, embora reserve isso para sua elite de mestres e doutores. É preciso superar o atraso pungente na formação dos professores básicos, porque se tornam apenas profissionais do ensino, quando precisamos de profissionais da aprendizagem. Precisam ser autores, cientistas, pesquisadores, não papagaios de conteúdo que nunca reconstruíram. Os estudantes têm direito de aprender bem. Há no estado, apenas 30,2% de professores pós-graduados e quase 15% dos docentes só têm formação média (Anuário, 2021:103). Visivelmente não se cuida dos professores e estes tendem a cuidar de si ou do currículo, não dos estudantes.

VI. RONDÔNIA

Embora bem abaixo de Acre, Rondônia, ocupa a segunda posição na Região nos AI, ainda que as cifras sejam muito medíocres (50% e 41%), mas mostra a melhor configuração no EM (34% e 6%), mesmo que as cifras sejam precaríssimas. A média dos AI somente chega a 50% em língua portuguesa e a apenas 41% em matemática, estando esta 9 pp atrás, já indicando inferiorização. Ocorre efeito desaprendizagem notável nos AF: 34% e 17%, duas cifras

- - - -

extremamente aniquiladas, sobretudo a de matemática que já cheira a residual, valendo apenas metade. Desperdiçam-se 16 pp em língua portuguesa e 24 pp em matemática, dos AI para os AF, colocando AF na contramão. A devastação em matemática é contundente – o gap de matemática, que foi de 9 pp nos AI, vira 17 pp nos AF, cifra que já é apenas metade. No EM, o valor de 34% em língua portuguesa na média tem importância, também porque é o mesmo dos AF, mas está bem abaixo dos AI, tendo ao lado uma cifra horrível de matemática, de 6%, embora seja a melhor da Região. Na versão estadual, as cifras descem um pouco: 32% e 5% - é, mesmo assim, o melhor desempenho estadual da Região no EM.

A participação federal consta apenas no EM e segue, mais ou menos, um padrão regional: as duas cifras – 61% e 20% - estão muito acima das outras (quase o dobro em língua portuguesa, mais de 3 vezes em matemática), mas, objetivamente, muito rebaixadas, indignas para o nível federal, sobretudo em matemática. Volta a mostrar que o estado não curte matemática, pois a maltrata ostensivamente, desde o início. Nos AI, as cifras estaduais são melhores (56% e 47% vs 48% e 39%), mas nos AF a diferença cai, mormente em matemática, com meros 17%; no EM, a cifra de língua portuguesa é mantida na prática (3 pp abaixo apenas), mas a cifra de matemática é depredada (5%). A rigor, não existe no estado nenhuma cifra alentadora em termos de aprendizado adequando, nem na escola federal, muito embora esta deixe a mensagem de que é possível aprender bem melhor na escola pública.

Chama a atenção a mediocridade contundente da escola municipal, cujas cifras para os AI e AF são extremamente apequenadas: 48% e 39% nos AI, estando matemática 9 pp abaixo; 28% e 15% nos AF, estando matemática 13 pp abaixo – as duas cifras são terríveis, sendo a de matemática próxima da residual. O sistema municipal de ensino ainda tende a ser *pro forma*. A oferta estadual, por sua vez, é medíocre de ponta a ponta, mas está acima e tem a seu favor que abriga o melhor desempenho estadual no EM, por incrível que pareça. Observando matemática na oferta estadual, temos: 47% nos AI; 17% nos AF (30 pp abaixo!); 5% no EM (12 pp abaixo), com cifra totalmente residual, mesmo sendo a melhor da Região.

- - - -

Em face deste panorama geral, cumpre frisar que é preciso cuidar dos professores, para ser viável sair desta mediocridade acentuada. Estranha certamente que o desempenho federal seja tão pífio, porque esperaríamos dele um bom exemplo, mesmo sendo tão elitista. Maior cuidado pedem os professores municipais, cujo desempenho está bastante abaixo dos estaduais, sobretudo nos AI. Ao mesmo tempo, é urgente salvar matemática, já que o estado mostra ojeriza ostensiva, inclusive na esfera federal. Nos AF temos queda acentuada de desempenho, o que indica diferença enorme de desempenho docente; por exemplo, matemática já sai maltratada nos AI com o pedagogo, mas, nos AF, com o licenciado, ao invés de acontecer alguma retomada, confirma-se o massacre. Os professores podem portar-se bem melhor, se tiverem a devida atenção, em todos os sentidos. O estado tem a menor proporção de docentes com formação de nível médio (5%), mas esta posição não está se refletindo na escola (Anuário, 2021:103). No entanto, este dado é suficiente para insinuar que conta mais a mudança de atitude: passar de profissional do ensino, para profissional da aprendizagem, cuidando mais do estudante do que do conteúdo, sem dicotomias. É o que tem acontecido no Ceará (Demo, 2020) – os professores aceitam o desafio de cuidar da aprendizagem como razão maior da escola, não o mero repasse de conteúdo (Demo, 2018). Em qualquer circunstância, a melhoria é típica obra docente. A cifra de docentes pós-graduados é a melhor da região, com 60,1%, mas, se os resultados ainda são pífios, é porque este tipo de formação, espelhado na universidade instrucionista, não tem efeito: apenas requeenta a graduação. É preciso outra formação permanente, que cultive a autoria dos professores, pois, sendo autores, cientistas, pesquisadores, podem mais facilmente produzir estudantes autores, cientistas, pesquisadores.

VII. RORAIMA

Roraima é ex-Território, no extremo norte do país e apresenta um perfil precário do aprendizado adequado na escola pública, valendo este comentário também para a oferta federal. As cifras federais estão muito acima das outras, como sempre, mas seus valores são medianos, desde os AI: 76% e 64%, estando

- - - -

matemática já 12 pp atrás, indicando inferiorização clara. Nos AF, a cifra de língua portuguesa sobe 3 pp (79%), mas a de matemática (58%) já está 21 pp abaixo, bem inferiorizada. No EM, as duas cifras – 59% e 27% - já são muito precárias, sendo a de matemática um vexame. Assim, embora mantendo valores muito acima das outras redes, a federal indica muita dificuldade de chegar a desempenhos mais comuns para o nível federal em outros estados.

Quanto à média das escolas, nos AI temos 45% e 35%, duas cifras muito precárias (na 3ª pior posição na Região), estando matemática 10 pp abaixo, já inferiorizada. Há forte queda nos AF: 21% e 9%, estando matemática 12 pp abaixo e com cifra residual, indicando um sistema de ensino muito pouco aproveitável para os estudantes, sobretudo em matemática. No EM, é grande a divergência das cifras (23% e 5%) na média – matemática está 18 pp abaixo ou mais de 4 vezes; na versão estadual, as cifras são menores: 19% e 2% - terra arrasada. Parece ser marca estadual o péssimo e caótico desempenho estadual: nos AI, 7% e 2%, duas cifras totalmente inúteis; nos AF, há subida notável, com 21% e 9%, mas as cifras são muito ineptas. Na esfera municipal, as cifras são bem melhores nos AI, mas isto não impede que sejam de apenas 15% e 3% nos AF, um fracasso completo – matemática já quase não existe. O mau desempenho é próprio das redes municipal e estadual, mas a estadual parece pior. Na média das escolas, esbanjam-se 24 pp em língua portuguesa e 26 pp em matemática, dos AI para os AF. AF estão flagrantemente na contramão, derrubando muito do pouco que se faz nos AI.

É estranha a discrepância de desempenho nos AI entre as redes municipal e estadual. A estadual é inútil, aparentemente. Mas nos AF, está um pouco acima da municipal. Tais solavancos são próprios de um sistema de ensino muito divorciado do direito dos estudantes de aprender. Isto se percebe também na rede federal, mas esta não é problema maior, também porque tem condições de melhorar, mais facilmente. Na média das escolas, nota-se que os AF não valem metade dos AI, impondo um esvaziamento feroz em desempenho, que torna os AF uma oferta muito pouco crível e frequentável. O desempenho da escola estadual no EM é o 3º pior na Região (atrás de Pará e Amapá); na verdade,

apenas confirma a miséria inicial. Em todo o percurso, incluindo a rede federal, matemática é espancada sem dó, tendo-se a impressão de que existe algum complô contra ela...

Esta situação sugere fortemente que é preciso cuidar que a escola pública possa redimir sua mensagem mais forte de escola onde todos podem ter a melhor chance possível, não uma condenação *tout court*, ou, na linguagem do freireano Popkewitz (2001) de *educação como efeito de poder*: usando discurso emancipatório, a escola não faz mais que confirmar a marginalização. O desempenho municipal nos AI, o melhor no estado (48% e 38%), ainda é extremamente precário, sem falar que o estadual é imprestável. Nos AF, a rigor, não temos ainda sistema de ensino que se preze. O caminho mais promissor para encarar isso é cuidar dos professores, no sentido de que não cuidem apenas do conteúdo curricular, mas principalmente do direito dos estudantes de aprender. Sem falar que não faz sentido manter uma máquina pública para nada, o perfil da escola estadual é inconstitucional, porque o que menos existe é aprendizagem. Os estudantes escutam aulas inúteis, das quais não aproveitam nada. A mudança, então, vem do professor se souber sair da posição subalterna de repassador de conteúdo, para a de profissional da aprendizagem: se souber aprender bem, pode cuidar que os estudantes aprendam bem. Ao mesmo tempo, o desempenho apenas mediano na rede federal indica que, mesmo sendo o aporte universitário importante, é preciso que a universidade mude, completamente, a formação docente: professores precisam ser autores, cientistas, pesquisadores. E não basta isso. A valorização profissional é imprescindível, bem como condições melhores de trabalho nas escolas.

Apenas 36,8% dos docentes são pós-graduados e nada menos que 22% dos docentes têm formação apenas média (Anuário, 2021:103). Então, é preciso investir nos professores, com a cautela de que não basta oferecer os cursos da universidade de cariz instrucionista, porque apenas requeimam a mesma graduação, da qual os docentes saíram deformados. Cumpre cuidar da autoria docente, para seja viável aflorar a autoria discente.

VIII. TOCANTINS

Este estado ocupa posição intermediária e tem a marca muito interessante de um estado composto por municípios pequenos em população; a própria capital ainda é cidade pequena (pouco mais de 300 mil habitantes). Na média das escolas, nos AI, temos 48% e 40%, duas cifras medíocres, estando matemática 8 pp abaixo. É grande a queda nos AF, com 30% e 17% - jogam-se fora 18 pp em língua portuguesa e 23 pp em matemática, dos AI para os AF. A cifra de matemática nos AF já se aproxima da residual. AF apresentam desempenho rebaixado claramente, por conta do efeito desaprendizagem (Demo & Silva, 2021). No EM, ambas as cifras são inaceitáveis: 26% e 5%, sendo que, na versão da escola estadual, descem para 23% e 4%, indicando um sistema de ensino precaríssimo, sobretudo em matemática. Nos AI, a escola estadual é um pouco melhor, sobretudo em matemática, mas nos AF as coisas se invertem, embora todas as cifras sejam lamentáveis. É ostensiva a ojeriza contra matemática desde os AI, o que a leva a meros 4% no EM na escola estadual. Olhando a trajetória da escola estadual, matemática teve 50% nos AI; 15% nos AF (queda estratosférica de 35 pp); 4% no EM – foi depredada sistematicamente sem dó.

Quanto à rede federal, só temos dados para o EM: 65% e 26% - são valores pífios; espera-se muito mais. Mesmo assim, estão bem acima das outras redes, o que guarda a mensagem de que é possível aprender melhor na escola pública. No todo, pode-se aventar que o estado poderia evoluir bem mais, precisando do apoio da universidade, que, por sua vez, não tem desempenho edificante (a julgar pela rede federal). A rede estadual passa a impressão de instituição envelhecida e parada no tempo, valendo também para a municipal, mas em dimensão menor. De fato, o desempenho estadual no EM, de 23% e 4%, sugere um sistema de ensino que oferece restos moribundos aos estudantes. É fundamental cuidar dos professores, para que possam protagonizar a mudança esperada (*recriação da escola*, segundo a BNCC [2018:462]), deixando para trás a posição de profissionais do ensino, para assumir a de profissionais da aprendizagem. Enquanto o conteúdo é repassado na escola, a aprendizagem não aparece, tanto porque a postura é instrucionista, quanto porque não se avalia minimamente: sem

- - - -

diagnóstico, mesmo sendo muito aproximativo e incompleto, não há como reagir de maneira científica. Se está claro que na escola o aprendizado adequado é absurdamente insuficiente, não faz sentido manter a proposta atual, pois é, em grande parte, inútil para os estudantes. Trata-se, claro, de avaliar para cuidar.

Consta que o estado tem apenas 31,6% de professores pós-graduados e ainda mais de 13% de docentes com apenas formação média. Cumpre investir no professor, embora sempre se deva alertar que não vale requestrar a mera graduação universitária, da qual os docentes saíram deformados. É fundamental cuidar da autoria docente, para que tenhamos respectiva autoria discente.

CONCLUSÃO

O aprendizado adequado na escola básica na Região Norte é muito deficiente em geral, embora seja surpresa agradável ver Acre na ponta nos AI. Ocupa lugar modesto na região, em termos socioeconômicos por exemplo, mas destaca-se nos AI. AF, porém, são sempre muito decadentes, por obra do efeito desaprendizagem, que corrói grande parte do que se fez nos AI. Matemática pode já estar próxima da residual nos AF, tamanha é a depredação. Fica a impressão de que a Região Norte tem repulsa à matemática, uma espécie de ojeriza generalizada, que começa nos AI, quando matemática já é muito inferiorizada.

Os dados insinuam que a região tem muita dificuldade em cuidar dos professores, o que se pode averiguar no acesso à pós-graduação. Pará tem a maior cifra “sem pós-graduação”, de 55,2%, vindo depois Tocantins, com 54,7%. Acre tem cifra elevada neste quesito negativo, de 48,3%. Rondônia tem a melhor, com 34,6%. Mesmo assim, Acre tem os melhores AI, o que sempre coloca uma pulga atrás da orelha com respeito à pós-graduação *lato sensu* – não é relevante para a aprendizagem na escola, embora possa ajudar a melhorar a remuneração docente, o que é importante. Ocorre que, para recriar a escola, há que recriar o professor, e isto não está ocorrendo, em grande parte porque a universidade não se digna a se autoquestionar.

Na prática, não há promessa maior do que cuidar dos docentes. Embora docentes estejam no rol dos fatores externos (aprendizagem se dá na mente do

estudante, não na aula), são imprescindíveis para mediar estilos autorais de aprendizagem. A Região tem muitos empecilhos para oferecer aos professores melhores condições de trabalho, sobretudo em termos de formação permanente. Nisto estamos trancados no nível nacional como um todo, porque formação permanente não pode mais ser feita no contexto instrucionista universitário, simplesmente porque não tem efeito nenhum. Os estados precisam organizar modos inovadores de formação permanente que facultem aos docentes se tornarem autores, cientistas, pesquisadores, pois esperamos esta mesma performance, *mutatis mutandis*, nos estudantes. Educadores reconhecidos dizem que tais virtudes começam no pré-escolar (Piaget, 1990), não no mestrado ou doutorado.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília - http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2017. “Ensino Médio é uma Tragédia”. https://docs.google.com/document/d/1Tuyyyj2pR3t8QDklae0wYgs-FyinxzS9N_YMW5IDe1w/pub

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

DEMO, P. 2020. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2021. Pequena Burguesia (Nomenclatura) – Não sendo rico, vale viver em sua sombra e sobra. <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/04/ensaio-626-pequena-burguesia.html>

PIAGET, J. 1990. La Construction du Réel chez l'Enfant. Delachaux & Niestlé, Paris.

POPKEWITZ, T.S. 2001. Lutando em Defesa da Alma – A política do ensino e a construção do professor. ARTMED, Porto Alegre.

CAPÍTULO IV - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO NORDESTE

Na Região Nordeste – quem diria! – está a terra prometida da educação básica pública brasileira. Fica no Ceará. Começou há uns 10 anos em Sobral (Demo, 2017), um município grande (com mais de 200 mil habitantes hoje) e depois foi se espalhando para municípios pequenos (Demo, 2020), tendo atualmente dois municípios com Ideb acima de 9 (Mucambo, 9,4; Independência, 9,1). Na lista do melhor Ideb para 2019 nos AI, metade é cearense; fora do Ceará, há dois em Alagoas e 4 no Sul (8 no Nordeste, 4 no Sul). E na lista do melhor Ideb dos AF, exceto 2 em Alagoas, todos são cearenses. A Região Sudeste não tem nenhum caso, nem em São Paulo. Ceará tem 12 municípios com aprendizado adequado nos AI acima dos 90% em língua portuguesa. Trata-se de fenômeno muito surpreendente, já que, contra toda expectativa, uma das melhores propostas dos AI está em especial está no Ceará. Em geral, havendo um gestor interessado, os professores resolvem encarar o desafio em nome do direito dos estudantes de aprender. Engolindo sapos (desvalorização profissional, más condições de trabalho, falta de apoio estadual e federal, dificuldades dos alunos mais pobres etc.), os professores decidem deixar de chorar as mágoas, que são infinitas, e cuidar dos estudantes, com resultados em geral muito elevados. Certamente, há críticas, em geral no sentido de apego excessivo ao Ideb (alguns municípios cuidam mesmo do Ideb, nem tanto dos estudantes), como vitrine para o mundo. Mesmo assim, é um sol no horizonte.

I. VISÃO GERAL

Vemos na Tabela 1 que Ceará discrepa acentuadamente nos AI: na média das escolas, 64% e 53%. Não são cifras altaneiras – em língua portuguesa não se chega a dois terços e em matemática um pouco acima dos 50%; há que melhorar muito, mas são as melhores da Região e estão entre as melhores da nação, equiparando-se aos estados do Sul. Tomando como baliza a cifra de língua portuguesa nos AI, a próxima melhor é do Piauí (47% e 38%), bem abaixo, 17 pp em língua portuguesa, 15 pp em matemática, o que só enaltece o destaque

- - - -

cearense. Na situação mais precária temos dois estados: Maranhão, com 33% e 22%, uma situação muito degradada, indicando uma escola pública falida; Sergipe, com 34% e 24%, levemente acima. Assim, à exceção de Ceará, a região desfila cifras escandalosamente rebaixadas, também em estados mais evoluídos, como Pernambuco (44% e 35%) e Bahia (41% e 30%).

Em Bahia, a queda nos AF é tamanha que AF valem apenas metade em língua portuguesa e 3 vezes menos em matemática (24% e 9%), sem falar que a cifra de matemática já é residual, rivalizando com Maranhão e Sergipe. Destrói-se nos AF muito do pouco que já existia nos AI. No EM, sobressai muito negativamente a escola estadual, cuja melhor cifra de matemática fica com Ceará (8%) e pior fica com 3 estados (2%): Alagoas, Maranhão, Rio Grande do Norte. Em língua portuguesa, Ceará tem destaque contundente, com 37%, seguido de Pernambuco, com 36%; Maranhão, tem 19%. O efeito desaprendizagem (Demo & Silva, 2021) é, como regra, seguido à risca, “subindo para baixo”, sobretudo em matemática. Sempre matemática sai inferiorizada nos AI, e isto vira tendência que só se agrava nos AF e no EM. Matemática já é residual nos AF em Rio Grande do Norte (10%), em Bahia e Sergipe (9%), em Maranhão (8%), na média das escolas.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública – Região Nordeste - Ideb 2019 (%).

Estados	Escolas	5º EF-	5º EF –	9º EF –	9º EF –	3º EM –	3º EM –
		Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Alagoas	Total	43	37	28	15	26	5
	Escolas						
	Municipais	43	37	27	16	-	-
	Estaduais	43	32	29	12	21	2
	Federais	-	-	-	-	65	30
Bahia	Total	41	30	24	9	24	4
	Escolas						
	Municipais	41	30	23	9	12	1
	Estaduais	36	25	27	10	22	3
	Federais	-	-	96	93	75	35
Ceará	Total	64	53	44	25	37	9
	Escolas						
	Municipais	64	53	44	25	-	-
	Estaduais	57	49	39	18	36	8
	Federais	-	-	91	89	68	30
Maranhão	Total	33	22	20	8	19	3

	Escolas						
	Municipais	33	22	19	7	29	13
	Estaduais	30	10	30	12	18	2
	Federais	96	80	80	61	59	20
Paraíba	Total	43	33	27	11	30	5
	Escolas						
	Municipais	43	33	27	11	57	14
	Estaduais	42	31	28	11	27	4
Pernambuco	Federais	49	52	-	-	69	30
	Total	44	35	31	16	36	8
	Escolas						
	Municipais	44	35	29	16	17	3
Piauí	Estaduais	54	43	33	15	35	7
	Federais	-	-	83	87	73	45
	Total	47	38	31	18	25	5
	Escolas						
Rio Grande do Norte	Municipais	47	38	31	19	14	2
	Estaduais	66	55	31	14	22	3
	Federais	-	-	-	-	64	29
	Total	37	25	24	10	31	9
Sergipe	Escolas						
	Municipais	36	24	24	10	-	-
	Estaduais	43	29	25	10	20	2
	Federais	93	93	-	-	81	41
Sergipe	Total	34	24	24	9	24	4
	Escolas						
	Municipais	31	22	22	9	-	-
	Estaduais	43	30	25	10	23	3
Sergipe	Federais	-	-	59	44	61	28

Fonte: QEdu (2019).

Discrepa de tudo isso a rede federal, cujos dados estão disponíveis por completo apenas em Maranhão, mas, por sinal, exemplifica bem a questão. Nos AI, temos 96% e 80% - embora apareça um gap odioso de 16 pp abaixo em matemática, a primeira cifra é muito elevada, com desempenho acima da escola privada. Só Rio Grande Norte tem cifra similar (93%), com a vantagem de ser a mesma para matemática. Ocorre queda acentuada nos AF em Maranhão: 80% e 61% - matemática não só está 19 pp abaixo, muito inferiorizada, está sobretudo bastante depredada, sugerindo que matemática é problema grave também na rede federal. No EM, temos 59% e 20% - um vexame em matemática e uma cifra vagabunda em língua portuguesa. O efeito desaprendizagem aparece forte: em

- - - -

língua portuguesa – 96% nos AI; 80% nos AF (16 pp atrás); 59% no EM (21 pp abaixo); em matemática – 80% nos AI; 61% nos AF (19 pp atrás); 20% no EM (41 pp atrás, uma montanha). Mesmo assim, as cifras federais estão muito acima das outras, por ser uma oferta elitista, supremacista, que segue a mesma lógica da escola privada: seletiva, não igualitária, como quer a Constituição.

Há rede federal com dados mais consistentes nos AF, como da Bahia, com 96% e 93%; ou Ceará, com 91% e 89%. Indica capacidade clara de manutenção do nível inicial, por vezes também no EM com língua portuguesa (não com matemática). De fato, é outro mundo, outro patamar, onde aprender melhor é a regra ostensiva. Apesar de repercutir mazelas sistêmicas também, deixa a mensagem clara de que escola pública pode ser pertinente, no caso, melhor que a privada. Certamente, isto ocorre pela seletividade que não deveria existir no espaço público, a mesma da escola privada. A cobertura é mínima, menor que 1%. Assim, se a escola privada exclui 80% que não podem pagá-la, a federal exclui 99%, porque é oferecida a uma pequena burguesia ladina (Demo, 2021a). Esta situação acarreta grande incômodo entre os defensores da escola pública de qualidade elevada para todos, porque o fosso está escancarado: a rede federal é seletiva frontalmente; as redes estadual e municipal são para os pobres, ou seja, temos uma escola pública pobre para o pobre, institucionalizada, à revelia da Constituição. Não se trata de pedir a extinção da rede federal; trata-se de reclamar que é direito de todos. Em geral, a oferta mais decaída é a estadual, o que coloca matemática como resíduo no EM. Assim, os municípios não encontram na oferta estadual um bom exemplo; ao contrário.

O brilho de Ceará está concentrado nos AI e significa, em si, um feito do pedagogo, responsável por esta etapa. Entrando o licenciado nos AF, a queda é acentuada, por vezes, catastrófica. O começo inferiorizado de matemática nos AI pode ter relação com o pedagogo, que nem sempre curte matemática, mas também é fato que o licenciado, nos AF, ao invés de tentar recuperar o estrago, mais facilmente o agrava, havendo estados com cifra residual em matemática já nos AF. Ao final, é um alento que existam em Ceará uma dúzia de municípios muito destacados, sinalizando que é possível mudar. A mudança não viria dos

- - - -

centros (estado, União), mas de municípios pequenos. Não é uma regra, porque há muitos municípios que não dão conta da educação básica, quase sempre porque são ficções politiqueras. Mas parece mais viável ter educação mais bem posta em municípios menores, talvez porque se cuida melhor do que está mais perto.

II. CEARÁ

Começando com Ceará, temos nos AI 64% e 53%, as duas melhores cifras da Região, embora matemática esteja 11 pp abaixo, já inferiorizada, infelizmente. Cotejando com outras regiões, Paraná tem 71% e 65%; Santa Catarina 69% e 58%; São Paulo, 69% e 62%; Minas Gerais, 65% e 56%; e o Distrito Federal, 68% e 58%. Tem, então, apenas 5 estados à frente, o que é uma proeza muito digna de nota. Nos AF, há acentuado efeito desaprendizagem (Demo & Silva, 2021): 44% e 25%, estando matemática 19 pp atrás, muito inferiorizada e com cifra bem depredada, o que constata ser o gap inicial uma tendência sistêmica. No EM, temos 37% e 9%, duas cifras bem divergentes (matemática está 4 vezes abaixo, e é residual), indicando a de língua portuguesa alguma capacidade de reação, embora esteja abaixo dos AF. Na versão estadual do EM, as cifras descem um pouco, para 36% e 8%, o que coloca Ceará na vala comum nacional da escola estadual. Ceará brilha nos AI; decai nos AF; e é um estado comum no EM. Seu fulgor concentra-se nos AI, mais propriamente em língua portuguesa. Nesta etapa, chama a atenção que a oferta municipal é melhor (64% e 53% vs 57% e 49%), mantendo-se esta configuração nos AF (44% e 25% vs 39% e 18%). Perdem-se, dos AI para os AF, 20 pp em língua portuguesa e 28 pp em matemática, o que coloca os AF na contramão, puxando para trás. Assim, matemática sai inferiorizada já nos AI, e tem a situação muito agravada nos AF. Vemos, então, que o efeito desaprendizagem existe nos dois conteúdos, mas é muito mais destrutivo em matemática: em língua portuguesa, 64% nos AI; 44% nos AF (queda de 20 pp); 37% no EM (queda de 7 pp); em matemática, 53% nos AI; 25% nos AF (menos da metade, uma destruição); 9% no EM (queda de 16 pp), estando

matemática em situação residual, mesmo sendo a melhor cifra da Região. Chama muito a atenção o quanto matemática é espancada, desde o início.

Observando o desempenho da escola estadual, em matemática, temos: 49% nos AI; 18% nos AF (perto de 3 vezes abaixo, uma hecatombe); 8% no EM (10 pp abaixo, residual). Em nenhuma etapa matemática é bem tratada. E na rede federal (dados só para AF e EM), o desempenho é elevado, como se esperaria: 91% e 89% nos AF, praticamente sem gap, indicando outra configuração pedagógica. No EM: 68% e 30% - com queda enorme, que apenas reforça a miséria geral do EM – a cifra de língua portuguesa está 23 pp abaixo e a de matemática 59 pp abaixo – matemática é extremamente mais maltratada, sendo a cifra de 30% no EM um vexame despropositado. Apesar das mazelas sistêmicas que irrompem na oferta federal, deixa a mensagem clara de que aprender melhor na escola pública é possível, embora a rede federal atenda a menos de 1%, sendo abusivamente elitista e supremacista.

Ceará parece ter encontrado um caminho promissor, prenunciado nos AI, sobretudo em língua portuguesa: a capacidade de pequenos municípios de se organizarem *motu proprio*, tomando os docentes (sobretudo os pedagogos) a decisão de cuidar da aprendizagem dos estudantes, apesar dos pesares. Motivos teriam de reclamar da vida, mas preferem atender bem aos estudantes, porque é direito destes aprender bem. Duas iniciativas são fundamentais: uma gestão local comprometida com a escola pública; professores que decidem fazer uma escola pública constitucional. É forte a tentação de ver aí uma guinada histórica na educação básica, mas ainda é cedo para indicar esta via. Um dos problemas é que muitos municípios não possuem nenhuma condição para arcar com a educação básica, porque foram inventados de modo politiqueiro. Não se pode ignorar isso. Mas é muito alentador que exista um estado, logo um estado pobre do Nordeste pobre, que insinue haver solução relativamente manejável.

Como no Nordeste se investe pouco em professores pós-graduados (39,7% apenas são pós-graduados), Ceará não foge a esta regra (38,3%); ainda, tem 15% de docentes com apenas formação média. Mesmo assim, consegue avançar melhor que outros estados, o que também insinua que, vindo esta formação

- - - -

continuada de propostas instrucionistas da universidade, não tem impacto nos estudantes, embora possa ser relevante para o docente, pelo menos em termos de melhoria salarial (o que já é muito relevante). O foco é a aprendizagem do estudante, não só transmissão de conteúdo (Anuário, 2021:103).

III. MARANHÃO

Trata-se do estado mais problemático em educação básica, com cifras mutiladas já nos AI: 33% e 22% - um terço aprende adequadamente língua portuguesa e pouco mais de um quinto matemática; esta fica 11 pp abaixo, revelando estar já muito inferiorizada, na média das escolas. Há forte queda nos AF: 20% e 8% - duas cifras absurdas, pois matemática não só está 12 pp abaixo, como já é residual. Assim, por conta do efeito desaprendizagem, desperdiçam-se 13 pp em língua portuguesa e 14 pp em matemática, dos AI para os AF. Pode até parecer uma perda pequena, mas, tomando em conta a pequenez inicial, perde-se grande parte do pouco que se tinha no início. No EM, ambas as cifras – 19% e 3% - indicam inoperância completa da escola estadual (esta tem cifras um pouco abaixo: 18% e 2%). Na média é difícil falar de escola pública no estado, já que nenhuma cifra é aproveitável, nem nos AI.

A oferta municipal, nos AI é um pouco melhor (33% e 22%), mas não se aguenta nos AF (19% e 7%, sendo kafkiana a cifra de matemática). A oferta estadual é um pouco inferior nos AI (30% e 10%, sobretudo em matemática que já é residual nos AI, por incrível que pareça), mas sustenta-se nos AF. Focando a escola estadual: em língua portuguesa, 30% nos AI; 30% nos AF; 18% no EM (queda de 12 pp); em matemática, 10% nos AI; 12% nos AF; 2% no EM (matemática acaba desaparecendo). É certamente interessante que, havendo (raramente) escola municipal no EM, tenha cifras bem melhores que a escola estadual (29% e 13% vs 18% e 2%), muito embora estejamos falando, em qualquer circunstâncias, de cifras totalmente inaceitáveis. Possivelmente o maior vexame seja a cifra de 10% de aprendizado adequado de matemática nos AI na escola estadual, o que mostra uma inoperância absurda desde o início, sem falar no gap de 20 pp, o que macula a atuação do pedagogo. A cifra de 2% em

- - - -

matemática no EM, a menor da Região, junto com Alagoas e Rio Grande do Norte, é decorrência dos maus tratos desde o início. Colhe-se o que se planta.

Contudo, como já anotamos acima, a rede federal é outro mundo (da lua!). Embora contenha mazelas sistêmicas comuns do sistema de ensino, apresenta cifras muito acima, para deleite da pequena burguesia que delas se aproveita. Sobretudo a cifra de 96% em língua portuguesa nos AI é muito vistosa, finlandesa na verdade, embora seja para a elite da elite pública. É verdade que matemática fica 16 pp abaixo, escancarando inferiorização covarde e levando a questionar a atuação do pedagogo, mas, ainda assim, as cifras estão nas alturas, se comparadas com as das outras redes, que são terríveis. Temos aí uma exemplificação clara de que a escola pública não precisa ser a escola pobre para o pobre. No entanto, está claro que as redes municipal e estadual estão enclacradas com esta pecha: coisa pobre para o pobre. De fato, custa a crer que o aprendizado adequado de matemática nos AI seja de 10% na esfera estadual, uma cifra já residual: é um sistema de ensino feito para não funcionar, *pro forma*. O desempenho federal no EM é vexatório, sobretudo em matemática, mas, mesmo aí, as cifras estão muito acima. O aprendizado adequado de matemática no EM de meros 20% na rede federal é um fracasso tenebroso, mas está 5 vezes acima do desempenho estadual (2%).

Consta que, em 2020, Maranhão ainda tinha 34,7% de professores básicos com apenas formação média, a situação mais precária do país (Anuário, 2021:103), mas isto não seria o óbice maior, já que não é difícil achar uma normalista melhor que o licenciado, porque o processo de formação na faculdade é muito insuficiente. É preciso também mudança de atitude, como ocorre no Ceará: os pedagogos resolvem reagir, por conta própria (Demo, 2020), acham suas soluções apesar dos pesares, em nome do direito constitucional dos estudantes e por apreço ao valor social da escola pública de qualidade elevada (Demo, 2021). De todos os modos, é preciso cuidar dos professores, em todos os sentidos, porque são eles que recriam a escola, conforme pede a BNCC atual (2018:462), desde que eles possam recriar-se. Formação permanente é estratégica, não aquela apenas motivacionista neoliberal, mas aquela que

- - - -

faculte ao professor passar da posição de profissional do ensino para profissional da aprendizagem, tornando-se autores, cientistas, pesquisadores. Em sentido bem concreto, a escola pública no estado ainda não existe, na média, pois é um arremedo. Grande parte dos estudantes persiste excluída.

Cuida-se muito pouco dos docentes – pós-graduados seriam apenas 31,9%, abaixo da média regional. Embora esta formação permanente possa ser vazia, se permanecer no instrucionismo típico da universidade (apenas requebra a graduação, que deformou os docentes), é muito importante levar os docentes a estudar, pesquisar, produzir (devem tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, porque queremos alunos autores, cientistas, pesquisadores). O instrucionismo sobrevive em professores que apenas repassam conteúdo, via aula copiada para ser copiada.

IV. SERGIPE

Encontra-se em situação muito precária, próxima da posição de Maranhão. Nos AI, na média das escolas, temos 34% e 24%, com matemática 10 pp atrás, bastante inferiorizada. Há queda importante nos AF, com 24% e 9%, estando matemática 15 pp atrás e sendo já residual. No EM, mantém-se a mesma posição dos AF, na prática: 24% e 4% (na versão da escola estadual: 23% e 3%). Todas as cifras municipais e estaduais são precárias, com realce negativo para matemática nos AF. Desperdiçam-se 10 pp em língua portuguesa e 15 pp em matemática, dos AI para os AF, colocando AF na contramão. O desempenho estadual é melhor nos AI e bem similar nos AF, sobretudo em matemática. Assim, o efeito desaprendizagem é bem menor em língua portuguesa, a exemplo da escola estadual: 43% nos AI; 25% nos AF (18 pp abaixo); 23% no EM (2 pp abaixo); em matemática: 30% nos AI; 10% nos AF (20 pp abaixo); 3% no EM (7 pp abaixo). Matemática é maltratada desde o início e chega ao EM quase extinta.

Na rede federal, temos dados para AF e EM apenas. Nos AF, aparecem as cifras de 59% e 44%, muito baixas em si, estando matemática 15 pp abaixo, bem inferiorizada; no EM, 61% e 28% - matemática está 33 pp abaixo, em condição vexatória. Mesmo assim, as cifras são bem superiores às outras redes, o que só

reforça o reconhecimento de que aprender melhor na rede pública é possível, embora se tenha de reconhecer igualmente que há dois tipos de escola pública: dos pobres (rede municipal e estadual); da pequena burguesia ou nomenclatura (rede federal) (Demo, 2021a). A rede federal, apesar das mazelas sistêmicas, consegue uma cifra 2 pp melhor em língua portuguesa no EM (61%), indicando poder reagir, mesmo que não faça o mesmo com matemática, que cai para uma cifra péssima (28%).

Como os professores envolvidos têm formação similar nas três redes, a diferença de desempenho tem algo a ver com a postura docente, sem que daí decorra culpabilizá-la, também porque as condições de trabalho na rede federal provavelmente são muito melhores do que nos municípios. Decorre disso que é preciso, finalmente, cuidar dos professores assiduamente, para que possam assumir o compromisso de cuidar dos estudantes (Demo, 2021). A escola pública exige este esforço, pois não faz sentido deixá-la estigmatizada e os estudantes relegados a um sistema de ensino tão inoperante. Está faltando no estado um movimento similar ao cearense de pequenos municípios que resolvem reagir, apesar dos pesares.

O estado está entre os mais investem em professores pós-graduados (43,1%, acima da média regional de 39,7%), embora ainda tenha 12% de docentes com apenas formação média (Anuário, 2021:103). Visivelmente a atual formação permanente não é efetiva, em grande parte porque é feita no contexto instrucionista da universidade, requentando a graduação. É preciso mudar do profissional do ensino, para o profissional da aprendizagem, e para tanto docentes precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, não meros repassadores de conteúdo. A aprendizagem não está na aula, mas na cabeça do estudante, que precisa usar atividades de aprendizagem de cunho autoral (ler, estudar, pesquisar, elaborar etc.) (Demo, 2018), para que os conteúdos curriculares sejam reconstruídos, não apenas engolidos.

V. RIO GRANDE DO NORTE

É muito precária a situação deste estado, sendo o 3º com cifra abaixo de 40% em língua portuguesa nos AI, atrás de Maranhão e Sergipe. Nos AI, temos, na média das escolas, 37% e 25% - estando matemática 12 pp abaixo, já bem inferiorizada, ou seja, começando muito mal na etapa conduzida pelos pedagogos. Nos AF ocorre queda acentuada: 24% e 10% - matemática está 14 pp abaixo e já é residual. Esbanjam-se 13 pp em língua portuguesa e 15 pp em matemática, dos AI para os AF. Pode parecer pouco, só porque o início é muito pouco, mas estraga-se muito do pouco que se tinha. No EM, as duas cifras – 31% e 9% - são bem divergentes, mas é puxada para cima pelo impacto federal, já que na versão estadual as cifras são de apenas 20% e 2% - inomináveis. A oferta estadual é melhor nos AI (43% e 29% vs 36% e 24% - é flagrante o mau trato de matemática), mas nos AF a mediocridade gritante é a mesma. Tomando a escola estadual como foco: em língua portuguesa temos 43% nos AI; 25% nos AF (18 pp abaixo); 20% no EM (5 pp abaixo) – um efeito desaprendizagem menos dramático; em matemática, temos 29% nos AI; 10% nos AF (19 pp atrás); 2% no EM – matemática está praticamente extinta.

A oferta federal, porém, tem outra configuração, totalmente superior (não há dados para AF). Nos AI, aprecem duas cifras elevadas e paritárias – 93% - indicando que consegue não inferiorizar matemática, um excelente sinal. No EM, há queda de 12 pp em língua portuguesa (81%), mas ainda é bem interessante; cai muito em matemática, sucumbindo à mazela sistêmica do mau trato de matemática, com 41% - é metade apenas! Mesmo assim, está totalmente acima da oferta estadual, que é totalmente ridícula. Vê-se que o aporte federal interfere pesadamente na média das escolas. Então, o perfil federal indica um sistema de ensino extremamente mais consistente, mesmo com queda grave de matemática no EM. Apesar de ser oferta elitista, supremacista, com incidência de menos de 1% na média nacional, sugere que é possível haver escola pública decente. A pecha de escola pobre para o pobre fica com a oferta estadual e municipal, embora se deva levar em conta que esta é igualitária como manda a Constituição, enquanto a federal é seletiva, contra a Constituição.

- - - -

O próprio desempenho federal indica que os professores se portam de modo muito diverso e são tratados de maneira muito diferenciada e isto é a causa maior do sucesso elitista. Segue disso que a rede estadual e municipal precisa cuidar dos professores com empenho similar ou maior, pois o desafio é extremamente mais exigente: uma coisa é cuidar da elite pequeno-burguesa, outra do povão. Em termos concretos, o desempenho federal é facilmente melhor que da escola privada. É possível mudar. Para tanto cumpre cuidar dos professores para que, tornando-se autores, cientistas, pesquisadores, possam fazer dos estudantes autores, cientistas, pesquisadores.

Em si, Rio Grande do Norte é que tem a melhor cifra de professores graduados (45,8%) (embora tenha ainda 13% de docentes com apenas formação média) (Anuário, 2021:103), mas parece que não tem o efeito esperado, em grande parte porque reflete o instrucionismo vigente na graduação universitária – cursos que só repassam conteúdo, ao invés de cuidar sobretudo da autoria dos candidatos, caem no vazio. Professores precisam mudar de postura na condição de autores, cientistas, pesquisadores – sabendo aprender como autor, podem, mais facilmente, cuidar da autoria dos estudantes.

VI. BAHIA

Este estado tem cifra acima de 40% em língua portuguesa nos AI, na 4ª posição regional, revelando situação muito deteriorada também. Nos AI, na média das escolas, temos 41% e 30%, estando matemática 11 pp abaixo, já bastante inferiorizada. Nos AF, existe queda forte, por conta do efeito desaprendizagem: 24% e 9% - matemática está 15 pp abaixo, ainda mais inferiorizada e em condição residual. Desperdiçam-se 17 pp em língua portuguesa e 21 pp em matemática, dos AI para os AF. No EM, as cifras de 24% e 4%, extremamente precárias, sobretudo a de matemática (muito residual e 6 vezes abaixo), mostram fragilidades gritantes das redes estadual e municipal, sobretudo desta, com 12% e 1%, um vexame completo; a estadual fica com 22% e 4%, também inominável. Nos AI, a escola municipal aparece com perfil melhor (41% e 30% vs 36% e 25%), mas as coisas confluem para a mesma mediocridade nos AF, sobretudo na

- - - -

miséria lancinante de matemática, já residual. A depredação de matemática é contundente: focando a oferta estadual, temos 25% nos AI, 10% nos AF, 3% no EM – uma destruição sistemática.

A rede federal (sem dados para AI), tem cifras muito elevadas nos AF: 96% e 93%, além de paritárias na prática, um desempenho vistoso, mesmo que seja elitista e atinja a menos de 1%. Cai no EM, sucumbindo a mazelas sistêmicas, para 75% e 35%, sendo a de matemática muito incômoda, pois está a menos da metade. Mesmo assim, são cifras totalmente acima, totalmente diferentes do resultado para o povão (rede estadual e municipal). Embora seja incômoda a supremacia federal, deixa o recado de que é possível aprender bem melhor na escola pública, se houver compromisso adequado, sobretudo cuidado com os docentes. A própria diferença de desempenho indica o quanto professores na rede federal se portam de modo diverso e têm apoio institucional extremamente mais consistente. Bastaria observar a diferença, no aprendizado adequado de matemática nos AF: na rede federal, 93%, altíssimo, muito digno; nas redes estadual e municipal, em torno de 10%, mais de 9 vezes abaixo. Não faz sentido esta diferença tão escabrosa. Para haver um aprendizado adequado de 93% em matemática nos AF, é preciso ter professores supercompromissados e supercompetentes. A rede federal tem desempenho muito melhor que o privado. Então, é possível mudar isso e a mudança passa, substancialmente, pelos professores.

Bahia também investe acima da média regional em professores pós-graduados (43%) (ainda tem 12% de docentes com apenas nível médio) (Anuário, 2021:203), mas isto não tem dado resultado minimamente aceitável. Uma das razões é certamente que a formação continuada é feita na esteira do instrucionismo da graduação universitária – mero repasse de conteúdo, sem cuidado com a autoria dos cursistas, cai no vazio. Professores precisam de experiência inequívocas de aprendizagem autoral (devem tornar-se autores, cientistas, pesquisadores), para que, sabendo aprender bem, possam cuidar da autoria dos estudantes, não apenas do conteúdo.

VII. PARAÍBA

Com 43% de aprendizado adequado em língua portuguesa há dois estados: Paraíba e Alagoas. Em Paraíba, temos, nos AI, na média das escolas, 43% e 33%, estando matemática 10 pp abaixo, indicando inferiorização preocupante. Nos AF, ocorre queda acentuada: 27% e 11%, estando matemática 16 pp abaixo, mais ainda inferiorizada, e já quase em situação residual. No EM, vemos um perfil bem mais diferenciado: na média, 30% e 5%, estando matemática 6 vezes atrás; na versão estadual, 27% e 4%, duas cifras muito devastadas, sobretudo a de matemática. Há destaque na oferta municipal (rara no EM): 57% e 14%, muito acima da estadual. Perdem-se 16 pp em língua portuguesa e 22 pp em matemática, dos AI para os AF. Nos AI, a escola municipal é levemente melhor (43% e 33% vs 42% e 31%), mas nos AF se emparelham: 27/28% e 11%. O desempenho da escola municipal no EM (algo raro) é muito superior ao da rede estadual: 57% e 14% vs 27% e 4%. Note-se que a cifra de 57% em língua portuguesa no EM é a melhor da tabela (deixando fora a rede federal). Focando a rede estadual, temos em matemática 31% nos AI; 11% nos AF (20 pp abaixo, quase 3 vezes); 4% no EM – uma devastação sistemática. Impressiona muito que matemática nos AF esteja em 11%, uma indignidade.

Na rede federal (não há dados para os AF) vemos uma surpresa negativa tremenda, inacreditável: nos AI, 49% e 52% - embora as cifras sejam paritárias, são totalmente medíocres. No EM, a de língua portuguesa sobe 20 pp, o que significa capacidade de reação, mas a de matemática cai para 30%, péssima (menos da metade). Este desempenho errático da rede federal depõe muito contra ela, sobretudo nos AI, porque mostra mazelas sistêmicas agônicas, mas, mesmo assim está sempre acima das outras redes. Aprender melhor na rede pública é possível. A mediocridade da rede estadual é patente, em particular em matemática, que é açoitada desde o início, parando em 4% no EM. Decepciona que a rede federal tenha resultado tão píffio, sobretudo levando em conta o aporte universitário do estado, mas revela o quanto a própria universidade está parada no instrucionismo retrógrado. Isto mostra também a dificuldade de esperar da universidade alguma mudança mais incisiva, porque ela mesma não quer mudar.

- - - -

Uma réstea de esperança emerge da oferta municipal no EM, reforçando a ideia de que, se houver recriação da escola, vai vir do município.

O estado tem a segunda melhor cifra de professores pós-graduados (44,1%) (tem ainda 18% de docentes com apenas formação média) (Anuário, 2021:103), mas, visivelmente, não colhe o resultado esperado, em grande parte porque esta pós-graduação não tem impacto, ao apenas requestrar a graduação universitária, da qual os professores saíram deformados. Cursos que apenas repassam conteúdo, ao invés de cuidar da autoria do cursistas, são ineptos, como é inepta a escola que só repassa conteúdo – cuida do conteúdo, não dos estudantes. É preciso cuidar dos docentes de outros modos, sobretudo autorais, fomentando que se tornem autores, cientistas, pesquisadores, para que possam cuidar da autoria dos estudantes.

VIII. ALAGOAS

Em situação similar aparece Alagoas. Nos AI, na média das escolas, temos 43% e 37%, estando matemática 6 pp abaixo, menos inferiorizada. Nos AF, há queda incisiva, por conta do efeito desaprendizagem: 28% e 15% - matemática está 13 pp (é quase só metade) e está perto da posição residual. Jogam-se fora 15 pp em língua portuguesa e 12 pp em matemática, dos AI para os AF. No EM, as duas cifras, 26% e 5%, bem divergentes, estando abaixo dos AF, não revelam força suficiente de reação, sobretudo em matemática. Tomando a rede estadual no EM, as cifras descem para 21% e 2%, situação péssima, levando matemática a quase desaparecer. As duas redes (municipal e estadual) se equivalem na trajetória escolar, havendo efeito desaprendizagem menor em língua portuguesa e bem acentuado em matemática: esta tem 32% nos AI; 12% nos AF (20 pp abaixo); 2% no EM (quase extinta).

Na rede federal, só aparecem dados para o EM, com duas cifras sofríveis (65% e 30%), estando matemática a menos da metade. Assim, está contaminada com mazelas sistêmicas comuns, embora as cifras estejam muito acima das outras redes. Fica a mensagem de que é possível outra escola pública. Matemática é um pouco menos maltratada na média, mas é muito maltratada na

- - - -

rede estadual. A cifra de 30% na rede federal em matemática no EM indica, também, que é maltratada. Vamos lembrar que, no rol dos municípios com melhor Ideb nos AI, Alagoas aparece com 2 (Demo, 2020); nos AF, só Alagoas tem 2, ao lado de todos os outros cearenses. Os dados, infelizmente, não sugerem esta pegada municipal. Mas fica a esperança.

Alagoas investe pouco em pós-graduação docente, abaixo da média regional (38,8%); ainda tem 25% de docentes com apenas formação média (Anuário, 2021:103). É preciso cuidar bem mais dos professores, sobretudo oferecer formação continuada não eivada de instrucionismo universitário (da graduação reprodutivista), para que, sabendo aprender como autores, possam cuidar da autoria dos estudantes.

IX. PERNAMBUCO

Apenas levemente acima de Alagoas está Pernambuco, no critério do aprendizado adequado de língua portuguesa nos AI, com 44%, uma cifra extremamente medíocre, na verdade. Esperaríamos muito mais de um dos estados líderes da Região. Nos AI, na média das escolas, temos 44% e 35% - estando matemática 9 pp abaixo, um gap já preocupante. Nos AF: 31% e 16% - matemática vale metade apenas e tem cifra cheirando a residual. Destroçam-se 13 pp em língua portuguesa e 19 pp em matemática, dos AI para os AF. No EM, a cifra de 36% em língua portuguesa poderia significar alguma reação, mas é bem atrapalhada pela de matemática, com apenas 8%. As cifras municipal e estadual são muito frágeis no EM, sobretudo a municipal (ridícula: 17% e 3% - a estadual: 35% e 7%). A oferta estadual nos AI é melhor (54% e 43% vs 44% e 35%), mas já se emparelham na mesma mediocridade nos AF, sobretudo em matemática – por volta dos 30% e 16%. O efeito desaprendizagem é menos dramático em língua portuguesa na oferta estadual: 54%, nos AI; 33% nos AF (21 pp abaixo); 35% no EM (2 pp acima). Em matemática é bem drástico: 43% nos AI; 15% nos AF (28 pp abaixo); 7% no EM (menos da metade e residual).

A rede federal não tem dados para os AI. Nos AF, temos 83% e 87%, duas cifras interessantes, com matemática um pouco acima (4 pp). O desempenho cai

- - - -

bastante no EM: 73% e 45%, estando matemática 28 pp abaixo. Mesmo assim, as cifras estão muito acima das outras, indicando que outra escola pública é pensável no estado. No todo, a escola estadual é melhor, embora muito aquém do adequado. Decepciona que Pernambuco esteja tão abaixo do Ceará nos AI, indicando fragilidade inacreditável. Não parece ter surgido no estado algum movimento similar ao cearense de municípios pequenos capazes de virar a mesa (Demo, 2020; 2021). O estado teria condição de arrumar melhor a vida dos professores, sobretudo formar melhor e cuidar da formação permanente, superando o instrucionismo retrógrado vigente.

Pode ser sintomático que o estado tenha apenas 39% de professores pós-graduados, sem falar que 23% dos docentes têm apenas formação média (Anuário, 2021:103). Assim, cuida-se muito pouco dos docentes, que se mantém no contexto instrucionista trazidos da graduação universitária muito retrógrada. Professores, para cuidarem da autoria dos estudantes, precisam ser autores.

X. PIAUÍ

Pode ser surpresa: o estado que vem depois do Ceará, no critério do aprendizado adequado de língua portuguesa nos AI, é Piauí, embora bem abaixo (Ceará em 64%; Piauí, 47%). Na média das escolas, nos AI, temos 46% e 38% - matemática fica 9 pp abaixo, com gap já preocupante. Nos AF, 31% e 18% - matemática está 13 pp abaixo, ainda mais inferiorizada e com cifra bem deprecada. Estragam-se 16 pp em língua portuguesa e 20 pp em matemática, dos AI para os AF. No EM, as duas cifras – 25% e 5% - não oferecem qualquer fé de reação condigna, muito menos em matemática, sendo muito frágeis a oferta municipal no EM (14% e 2% - totalmente ridícula) e a estadual (22% e 3% - um pouco menos ridícula). A escola estadual, porém, é melhor nos AI (66% e 55% vs 47% e 38%), sugerindo alguma política estadual mais explícita, embora nos AF tudo decaia muito para a mesma mediocridade, tendo a estadual apenas 14% em matemática, um vexame. Assim, a oferta estadual chega ao Em muito deprecada: 22% e 3% - inútil para os estudantes, mesmo um pouco acima da municipal.

- - - -

Assim, o melhor desempenho nos AI pode-se atribuir aos pedagogos que parecem aceitar algum desafio, enquanto esta pegada some nos AF, com o licenciado.

Quanto à rede federal, só temos dados para o EM, com duas cifras vagabundas, sobretudo a de matemática: 64% e 29% - esta fica a menos da metade. Mesmo assim, estão muito acima das outras, o que sempre reforça a expectativa de que outra escola pública é possível no estado. A escola municipal decepciona muito, porque é sempre a mais frágil, desde o início, acentuadamente no EM – de fato as cifras de 14% e 2% no EM são kafkianas. Será imprescindível arranjar um jeito de capacitar melhor os docentes municipais e estaduais, a exemplo (embora não suficiente) dos AI estaduais, bastante acima dos municipais.

O estado investe um pouco acima da média regional em docentes pós-graduados (são 42%); ainda mantém 18% de docentes com apenas formação média (Anuário, 2021:103). Seria fundamental tentar mudar o professorado, com formação permanente de cunho autoral, não instrucionista própria da graduação universitária, retrógrada. Para o professor cuidar da autoria do estudante precisa ser autor. A universidade não cuidou disso.

CONCLUSÃO

Não deixa de ser irônico que a melhor indicação de possível “recriação da escola” provenha do Nordeste (Ceará), sendo parte desta mesma ironia que a origem seja municipal, não estadual, muito menos federal. Desempenhos acima dos 90% em aprendizado adequado nos AI são dignos de nota, totalmente acima do “normal”. No entanto, precisamos ponderar bem tais dinâmicas. Primeiro, em geral, este êxito existe apenas nos AI, o que os torna uma ilha em separado. Tomando em conta o quanto os AF destroem os AI, o que fica, não é a fumaça inicial, mas a realidade pungente dos AF, sobretudo do EM. Esta situação reforça a constatação de que o êxito no AI se vincula muito ao pedagogo, que parece mais facilmente aceitar o desafio. Embora também se diga que tem maior êxito porque facilita muito as coisas, sobretudo em matemática e seja comum que matemática se inferiorize já nos AI, é fato que o desempenho nos AF cai absurdamente, não confirmando que o licenciado teria maior condição de reagir. A

- - - -

miséria da matemática não é combatida nos AF, muito menos no EM. Mesmo no Ceará, matemática está 11 pp abaixo nos AI, aparecendo já aí a tendência de inferiorização, que só se agrava depois. Como vimos, Ceará brilha nos AI; brilha bem menos nos AF. No EM, tem perfil de vala comum nacional.

Neste sentido, é preciso levar em conta que a proeza dos AI pode ser, pelo menos em parte, enganosa, porque é um périplo eventual. Não se institucionaliza nos AF; ao contrário, é depredada. Teremos de olhar isso mais por dentro, porque podemos estar assistindo a um foguetório inicial orquestrado que não tem com perdurar. Acaba servindo para bravatas locais, não para garantir o direito de aprender dos estudantes. Digo isso, não para colocar gosto ruim. Ao contrário, porque tenho em mente achar uma saída para que o êxito inicial perdure, se institucionalize. Isto depende sobremaneira dos docentes. Se o pedagogo consegue resultado bem melhor nos AI, seria de esperar que consigamos isso nos AF, ainda mais contando com profissionais que teriam formação pelo menos similar. É enorme incômodo constatar que não estamos conseguindo. A troca de guarda parece indicar uma troca bem maior do que se imagina, interferindo na pedagogia escolar. Para arrumar isso, precisamos nos dedicar aos professores, assegurando condição de autorrenovação suficiente para que possam deixar o posto de profissional do ensino e passar para profissional da aprendizagem. Precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, pois esperamos que os estudantes também se tornem autores, cientistas, pesquisadores. É século XXI, não início do século passado, quando repassar conteúdo, reproduzir, memorizar eram perícias suficientes.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília -

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon

<https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2017. Sobral está sobrando! O que Sobral tem que outros não têm? -

[https://docs.google.com/document/d/1LmTbbbQMUuU49L-a8Wlei-](https://docs.google.com/document/d/1LmTbbbQMUuU49L-a8Wlei-TdwcttStuQ4UboW2SMIIY/pub)

[TdwcttStuQ4UboW2SMIIY/pub](https://docs.google.com/document/d/1LmTbbbQMUuU49L-a8Wlei-TdwcttStuQ4UboW2SMIIY/pub)

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande -

[https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-
/view](https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view)

DEMO, P. 2020. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará -

<https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2021. Formação de professores básicos na universidade – Indicações preliminares de um adestramento obsoleto. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática* 2(e021015):1-22.

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/download/551/244>

DEMO, P. 2021a. Pequena Burguesia (Nomenclatura) – Não sendo rico, vale viver em sua sombra e sobra -

<https://pedrodemo.blogspot.com/2021/04/ensaio-626-pequena-burguesia.html>

CAPÍTULO V - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO SUDESTE

Sudeste é a região mais rica do país, incluindo o estado mais desenvolvido, São Paulo, que é “outro país”. Mesmo assim, ocupando o andar de cima, São Paulo não está no primeiro lugar, tomando AI como referência, porque na Região Sul temos Paraná à frente; a melhor escola pública municipal está no Sul (Paraná e Santa Catarina, este estado em primeiro lugar). Esperaríamos muito mais de São Paulo, bem como do Rio de Janeiro, que hoje ocupa o último lugar na região, tendo-se atrasado incrivelmente. Assim, tamanho não é documento, nem mesmo a história – a história do Rio de Janeiro é das mais significativas para o país, por ter acolhido a capital, até sua transferência para Brasília em 1960. O menor estado da Região, Espírito Santo, no EM, tem a melhor configuração, destacadamente. No todo, o perfil da escola pública é deficiente, com exceção, da rede federal. No Espírito Santo, no EM, a rede federal mostra 90% e 74% (não há dados para as etapas anteriores) – as melhores cifras do país, sugerindo que EM não precisa ser vala comum, mesmo que o desempenho em matemática esteja 16 pp abaixo. É melhor que a escola privada.

I. VISÃO GERAL

Segundo a Tabela 1, que apresenta os 4 estados, São Paulo se destaca na Região nos AI e AF; no EM, o destaque é Espírito Santo. Chama muito a atenção o último lugar de Rio de Janeiro, nas 3 etapas – na média das escolas, temos: 56% e 43% nos AI, duas cifras muito medíocres, estando matemática 13 pp abaixo, muito inferiorizada; nos AF há queda significativa (efeito desaprendizagem – Demo & Silva, 2021) – 35% e 16%, cifras já terríveis, totalmente desfiguradas, estando matemática a menos da metade, em condição próxima da residual. No EM, a escola estadual emplaca em matemática 4% (31% em língua portuguesa), uma capitulação. Este perfil geral indicaria que, independentemente da condição estadual, domina a escola pública um sistema de ensino decadente, também em São Paulo – neste estado, o aprendizado adequado de matemática no EM, na

- - - -

escola estadual, foi de 7% - inacreditável, kafkiano. Nos AF, foi de 22%, também uma cifra absurda, totalmente decadente. Poderia ser muito melhor, caso a escola decidisse, em face do diagnóstico possível, mesmo apenas preliminar, abandonar a prática atual instrucionista (mero repasse de conteúdo, em geral copiado para ser copiado) e cuidar da aprendizagem do estudante. Há que cuidar do conteúdo também, mas este é instrumental; a razão maior da escola é cuidar do estudante. O baixíssimo aprendizado adequado desvela, escancaradamente, que o estudante não é cuidado – tem aula, mas não aprende. Faltam na escola pública “atividades de aprendizagem” (Demo, 2018), aquelas autorais (Demo, 2015) – ler, estudar, elaborar, pesquisar, argumentar... Bastaria lembrar que no Enem de 2020, somente 28 candidatos (dentre 3 milhões) tiveram nota máxima em redação (Enem 2020, 2021). Por que ninguém sabe redigir? Aulas foram todas oferecidas, em vão. Não saber redigir indica que o estudante não tem ideias, não raciocina, não elabora, não tem enredo ou informação, não tem autoria nenhuma. É um papagaio, como é a escola, a universidade.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública –Região Sudeste - Ideb 2019 (%).

Estados	Escolas	5º EF-	5º EF –	9º EF –	9º EF –	3º EM –	3º EM –
		Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Espírito Santo	Total Escolas	62	52	40	24	48	15
	Municipais	61	52	41	24	-	-
	Estaduais	64	52	40	23	45	11
	Federais	-	-	-	-	90	74
Minas Gerais	Total Escolas	65	56	40	23	38	9
	Municipais	64	55	41	24	57	17
	Estaduais	67	57	39	23	36	7
	Federais	92	86	84	80	84	59
Rio de Janeiro	Total Escolas	56	43	35	16	33	7
	Municipais	56	43	37	17	47	13
	Estaduais	62	44	30	12	31	4
	Federais	85	87	77	70	89	58
São Paulo	Total Escolas	69	62	43	23	39	7
	Municipais	69	61	44	24	55	16
	Estaduais	69	64	43	22	39	7
	Federais	88	75	-	-	86	57

Fonte: QEdU (2019).

- - - -

Esta miséria é tanto mais difícil de engolir, porque a rede federal tem cifras completamente distintas. Já anotei os 90% e 74% no EM no Espírito Santo, a situação mais elevada do país, melhor que a escola privada, embora sua cobertura esteja abaixo de 1%, totalmente elitista. Como, sob o efeito desaprendizagem, as cifras tendem a ser mais baixas no EM, a cifra de 90% em língua portuguesa no EM é muito significativa, assegurando que é possível aprender bem na escola pública. A de 74% em matemática, estando 16 pp abaixo, de um lado, revela a dificuldade sempre maior neste conteúdo, mas, doutro, está totalmente acima das outras redes. No caso de Minas Gerais, que tem dados para as três etapas na rede federal, temos, no AI, 92% e 86% - a primeira bastante elevada, a segunda bem interessante – com desempenho melhor que a escola privada, sem falar que o gap de matemática é de 6 pp, relativamente baixo. As cifras caem um pouco nos AF, para 84% e 80%, mostrando que o efeito desaprendizagem está presente também na rede federal, mas em dimensão bem menor. Perdem-se 8 pp em língua portuguesa e 6 pp em matemática, dos AI para os AF – uma queda bem menor em relação às outras redes. No EM, as duas cifras – 84% e 59% - indicam, num lado, a manutenção da mesma cifra dos AF em língua portuguesa, e, noutro, queda significativa em matemática: está 25 pp abaixo, muito inferiorizada. Mesmo assim, estão totalmente acima das outras redes, sobretudo da rede estadual. Observando São Paulo, na rede federal (sem dados para AF), a cifra de 86% em língua portuguesa no EM é quase a mesma dos AI (88%), sugerindo capacidade visível de resistir ao efeito desaprendizagem. Não ocorre isso em matemática: nos AI, 75%; no EM, 57% - está 18 pp abaixo, comparada com os AI (75%); está 29 pp abaixo, comparada com língua portuguesa no EM (88%). Ainda assim, estão totalmente acima das outras redes. É possível, sim, aprender bem melhor na rede pública.

Espírito Santo é o melhor estado no EM, sugerindo, ao contrário da “vala comum” do EM (Demo, 2017), que a escola estadual pode reagir. Faz isso de maneira altissonante no EM, com as melhores cifras nacionais disponíveis. O estado está bem acima dos outros no EM. possivelmente, o tamanho bem menor do Espírito Santo pode ser um fator favorável, mas provavelmente existe algum

- - - -

esforço explícito, que poderia aparecer na maior cifra nacional de professores com “pós-graduação”, de 82% (Anuário, 2021:103). Embora o termo “pós-graduação” seja ambíguo (inclui *lato sensu* e *stricto sensu*) e em geral não chega à aprendizagem do estudante (embora melhore a remuneração docente, o que é relevante), parece ter algum impacto, também porque docentes com formação apenas de ensino médio são residuais (1,9%). No Rio de Janeiro, 22,8% ainda são normalistas e outros 3,9% só tem formação média (26,7% no total). São Paulo tem apenas 37% de docentes com pós-graduação, uma cifra muito decepcionante, talvez indicando uma docência desgarrada das atividades de aprendizagem – docentes não se interessam por aprender, ou o estado não oferece chances.

No todo, fica a impressão de desilusão com o aprendizado adequado na Região, em particular no Rio de Janeiro, um estado muito inexpressivo. A região mais rica do país não tem escola pública à altura dos estudantes, com exceção da rede federal da pequena burguesia.

II. SÃO PAULO

São Paulo, mesmo sendo o estado mais imponente, é parte do Brasil, é Brasil. Aprende-se, na média, muito mal na escola pública. Deixando de lado a rede federal, as outras duas redes são pírias, equivalem-se na mediocridade geral, embora, no EM, a versão municipal esteja bem acima da estadual, talvez um sinal de que a escola municipal detenha potencialidade maior que a estadual, como é o caso do Ceará (Demo, 2020) – ventos alternativos sopram nos pequenos municípios, enquanto a escola estadual é típica vala comum. Escola municipal no EM é fenômeno relativamente raro, porém. Mas é muito interessante que, no EM, a versão municipal mostre 55% e 16%, enquanto a versão estadual 39% e 7%. Todas as cifras são muito insuficientes, sendo as de matemática horríveis, sobretudo na versão estadual; mas há algo na versão municipal, que a estadual não parece ter.

Nos AI, em São Paulo, temos, para a média das escolas, 69% e 62% - são duas cifras medianas apenas, muito decepcionantes. Trata-se de uma escola pública a meia canela, se tanto, empacada; matemática está 7 pp abaixo, um gap

- - - -

ainda menos preocupante. Nos AF, o efeito desaprendizagem é devastador: 43% e 23% - duas cifras muito medíocres, sobretudo a de matemática, que está quase pela metade apenas, e com cifra periclitante – nem um quarto dos estudantes aprende adequadamente. Desperdiçam-se 26 pp em língua portuguesa e 39 pp em matemática, dos AI para os AF, o que coloca os AF na contramão. No EM, as duas cifras – 39% e 7% - mostram grande divergência das cifras, sendo o desempenho dos linguistas muito superior (pouco mais de 5 vezes), mas a cifra está abaixo dos AF, não indicando reação suficiente. A cifra de matemática apenas confirma o quanto é problema também em São Paulo, em condição residual, ridícula, surreal. Como esta média é a mesma da escola estadual, revela que o aporte municipal e federal é tão mínimo, que sequer mexe na média. Assim, há que reconhecer que a escola estadual em São Paulo, mormente no EM, é extremamente deficiente, não sendo contribuição relevante para os municípios. Em matemática, tomando a média das escolas, temos 62% nos AI; 23% nos AF (queda de 39 pp, uma hecatombe); 7% no EM (queda de 16 pp). Matemática começa um pouco inferiorizada e vai sumindo do mapa, restando um fiapo no EM. Em língua portuguesa, a miséria é menor, como sempre: 69% vs 43% (queda de 26 pp abaixo) vs 39% (4 pp abaixo); neste caso, a transição para os AF é o problema maior.

As duas redes estadual e municipal se equivalem na mediocridade, na média, mantendo perfil similar nas duas primeiras etapas, com cifras medianas e medíocres, espantando a decadência muito maior em matemática nos AF, com cifras muito machucadas (22 a 24%). Como já apontei, a versão municipal se destaca no EM, mas não tem maior influência na média geral. No entanto, a rede federal fala outra língua, porque é outro mundo (não temos dados para AF). As cifras não são deslumbrantes, mas são significativas, estão, sobretudo, muito acima das outras redes. Nos AI, temos 88% e 75% - matemática está 13 abaixo, um gap já preocupante, sobretudo por ser oferta federal. No EM, 86% e 57% - é interessante que a cifra de língua portuguesa seja quase a mesma dos AI, sugerindo capacidade de resistir ao efeito desaprendizagem. A cifra de matemática cai muito (está 18 pp abaixo da cifra dos AI; está 29 pp abaixo da cifra

- - - -

de língua portuguesa no EM). Mesmo assim, está muito acima das outras redes. Embora seja de lamentar muito que matemática persista como problema tão agudo também na rede federal, esta indica que é possível aprender bem melhor na escola pública. O estigma da escola pública como escola pobre para o pobre é uma mazela construída historicamente, dentro da tendência secular de oferecer políticas públicas decaídas para a população. Não se trata de culpar a ninguém, pois é um problema sistêmico e atávico. Com exceções, aprende-se muito mal na escola pública. Mesmo havendo pontualmente experiências alternativas promissoras, não se institucionalizam; são périplos eventuais. O que está arraigadamente institucionalizado é o instrucionismo (Demo, 2020a), que obriga os docentes a repassar conteúdo, via aulas, sem aferir se os estudantes de fato aprenderam.

Em parte, o desafio é manter diagnóstico atualizado em mente, acompanhando passo a passo a aprendizagem do estudante. Se isso fosse feito, ao invés de só dar aula, descobriríamos de imediato que grande parte de nossas aulas cai no vazio – são para as paredes, ou para nós mesmos. Esta miséria não é da agora. Se observarmos a série histórica de 1995 a 2017 do Ideb, vemos que matemática, no EM, nunca existiu e língua portuguesa, em geral, recuou, por incrível que pareça (Demo, 2020a; 2021). Escola pública não pode ser esta miséria, muito menos em São Paulo.

O estado tem 4% de docentes com apenas formação média (já é residual), mas cuida muito pouco dos professores: apenas 37% são pós-graduados (Anuário, 2021:103). É verdade que esta pós-graduação, ecoando o mesmo instrucionismo da graduação na universidade, não tem efeito ponderável. Por isso, cumpre cuidar da autoria do professor, para que, deixando de ser profissional do ensino, se torne profissional da aprendizagem. Para cuidar da autoria dos estudantes, o professor precisa ser autor. A universidade denega isso.

III. RIO DE JANEIRO

A rede federal no Rio de Janeiro é bastante vistosa, também porque abriga um dos ícones maiores desta oferta: Colégio Pedro II. Está totalmente desgarrada

- - - -

das outras redes que são, acentuadamente, medíocres, desde o início. No todo é o estado mais problemático da região, não condizendo com sua história e importância cultural. Observando a rede federal, temos, nos AI, 85% e 87% - além de serem cifras importantes (não deslumbrantes), facilmente acima da escola privada, matemática está 2 pp acima, uma graça. Há queda nos AF, correspondendo ao efeito desaprendizagem (Demo & Silva, 2021), embora bem menor que a usual: 77% e 70% - matemática já perdeu a graça, pois está 7 pp abaixo. Jogam-se fora 8 pp em língua portuguesa e 17 pp em matemática (muita coisa), dos AI para os AF. No EM, outra graça: a cifra de 89% está acima dos AI (4 pp), sugerindo importante capacidade de reação ao efeito desaprendizagem, embora a de matemática, com 58%, revele que é problema relevante o aprendizado adequado de matemática também na rede federal (é também na rede privada). De fato, 58% é um cifra muito deteriorada: está 12 pp abaixo da cifra dos AF (70%) e 31 pp abaixo da cifra de matemática no EM. Ainda assim, é muito superior às outras cifras do EM. A trajetória da rede federal aponta, então, para virtudes e defeitos comuns neste tipo de rede, num lado, elitista, supremacista, noutro que é possível aprender bem melhor na escola pública. Mas é para menos de 1% da população.

Nos AI, na média das escolas, temos 56% e 43% - duas cifras medíocres, sobretudo a de matemática, que está 13 abaixo, bem inferiorizada e não chega sequer a 50%. Muito deficiente. Nos AF, aparece queda importante, por conta do efeito desaprendizagem: 35% e 16% - cifras absurdas em si, sobretudo a de matemática que não é sequer metade e está perto da condição residual. Matemática já está arruinada nos AF. Malbaratam-se 21 pp em língua portuguesa e 27 pp em matemática, dos AI para os AF, porquanto os AF estão visivelmente na contramão – destroem grande parte do pouco que se fez nos AI: a cifra de matemática (16%) é quase 3 vezes inferior àquela dos AI (43%). No EM, as cifras são bem divergentes: 33% e 7% (quase 5 vezes); a de língua portuguesa, estando abaixo dos AF, não assegura condição de reação suficiente e a de matemática, nem se fala: é um desastre completo. No percurso das três etapas, matemática teve 43% nos AI; 16% nos AF (27 pp abaixo); 7% no EM (9 pp abaixo). Em língua

portuguesa a queda é menor, mais forte na transição para os AF: 56%, nos AI; 35% nos AF (21 pp abaixo); 33% no EM (2 pp abaixo).

O desempenho estadual é um pouco melhor nos AI; não mais nos AF. No EM, um cataclismo: 31% e 4% - signo de uma escola estadual agonizante. O desempenho municipal no EM, um fenômeno relativamente raro, é melhor, possivelmente indicando potencialidade mais confiável municipal, ainda que as cifras sejam muito medíocres (47% e 13%). O perfil do EM, como um todo, é ilustrativo da precariedade e contradições da escola pública. Primeiro, o desempenho federal discrepa completamente, mesmo que se possa reclamar muito da cifra de matemática, de apenas 58%. As cifras da escola estadual são desastrosas por completo, em especial o valor de 4% para matemática, totalmente depredada. As da escola municipal são bem melhores, muito insuficientes em si, mas indicam que é possível melhorar muito. A média das escolas revela a fraqueza generalizada da escola pública do estado: inoperante, um pouco menos em língua portuguesa, péssima em matemática.

Parece haver problema com a formação continuada docente. Como alertei já, consta no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) que Rio de Janeiro ainda tem 22,8% de normalistas, mais 3,9% de formados médios (26,7% no total), por volta de um quarto dos professores, uma cifra imensa, discrepando totalmente na região. Minas é o estado em segundo lugar com normalistas nas redes, mas a cifra é de 6,6%. Ao mesmo tempo, Rio de Janeiro tem a menor proporção de pós-graduados, com 28,5% (Espírito Santo tem 82%)! Visivelmente os professores não recebem o cuidado necessário para que tenham o desempenho adequado. Há normalistas melhores que licenciados, nem a pós *lato sensu* tem importância pedagógica (é uma graduação requentada), mas a condição bem melhor do Espírito Santo, sobretudo no EM pode ter ligação com o cuidado docente (Demo, 2021a). A recriação da escola, se vier, vai vir dos professores (Darling-Hammond & Lieberman, 2012. Sahlberg, 2010). Sem eles, não vamos sair do lugar.

IV. MINAS GERAIS

Na média das escolas, o perfil é mediano nos AI; depois cai muito. Nos AI, temos 65% e 56%, duas cifras medianas, no máximo, estando matemática 9 pp abaixo. Há queda acentuada nos AF: 40% e 23% - cifras bem depredadas, sobretudo a de matemática, que está 17 pp abaixo e em situação já periclitante. Destroçam-se 25 pp em língua portuguesa e 33 pp em matemática, dos AI para os AF, desvelando o quanto AF estão na contramão. No EM, as duas cifras são bem divergentes (38% e 9%), estão abaixo dos AF, o que dificulta muito esperar alguma reação importante desta oferta, sem falar que matemática é residual.

As duas redes municipal e estadual se equivalem nos AI e AF, mas há diferença notável no EM: a oferta municipal (pouco comum) está bem acima (57% e 17% vs 36% e 7%), sugerindo quiçá potencialidade maior em termos de mudança pedagógica. Como a média é quase a mesma da versão estadual (38% e 9% vs 36% e 7%), indica que as redes municipal e federal não têm maior peso na média. Ainda assim, é muito interessante o desempenho municipal no EM. A rede federal é outro mundo, ostensivamente. Nos AI, aparecem 92% e 86% - a primeira cifra é elevada e a segunda interessante, com gap de matemática de 6 pp, quase em condição paritária. Nos AF, há alguma queda, por conta do efeito desaprendizagem: 84% e 80% (8 pp e 6 pp respectivamente), muito menor que na média. No EM, é interessante manter para língua portuguesa a mesma cifra (84%), sugerindo capacidade de reação, embora a cifra de matemática, com 59%, se deteriore acintosamente. Ainda assim, está muito acima das outras. O vexame maior é da escola estadual no EM: 36% e 7%, sobretudo em matemática, em situação residual.

Deixando de lado a rede federal, porque excepcional, seria pertinente ver o que acontece na escola municipal do EM, primeiro, porque está acima do desempenho nos AF; segundo, porque está muito acima do desempenho estadual no EM. O que esta escola apresenta de diferente, para ter resultado tão diferente? Provavelmente, um cuidado maior com os docentes. É verdade que as cifras são muito insuficientes, também a de matemática, mas estão muito acima da versão estadual. Se esta é vala comum, já não diria da versão municipal. De todos os

- - - -

modos, se quisermos bom desempenho discente na escola precisamos trabalhar os professores, sobretudo cuidar, porque, se souberem aprender bem, podem cuidar melhor da aprendizagem dos estudantes.

O estado não cuida bem dos professores; apenas 42% são pós-graduados e ainda há 9% de docentes com nível médio apenas (Anuário, 2012:103). É certo que este tipo de pós-graduação, espelhado no instrucionismo da graduação, não tem efeito maior. Precisamos de outros cuidados, então, sobretudo da autoria docente: para o professor cuidar da autoria do aluno, precisa ser autor. Os cursos oferecidos não contemplam isso.

V. ESPÍRITO SANTO

Como já assinalai, este estado tem configuração interessante no EM, provavelmente porque existe uma política estadual mais consistente, discrepando nisso da vala comum nacional no EM. Pode-se alegar que tem a melhor cifra de pós-graduação docente no país (82%) e já superou, na prática, a presença de docentes com nível médio. Recordemos que a pós-graduação, quando se refere ao *lato sensu*, não precisa ter importância, se for apenas uma graduação requeitada. Mesmo assim, não escapamos de reconhecer que o estado faz esforço visível na formação continuada. Observando o EM, a média, com 48% e 15%, é a melhor do país. Podemos reclamar que as cifras são exíguas, sobretudo a de matemática – certamente – mas são as melhores. Na versão estadual, a média cai um pouco, para 45% e 11%, o que revela mazelas da oferta estadual. E na oferta federal as cifras são muito superiores: 90% e 64% (não temos dados para AI e AF) – de todos os modos, a cifra de 90% em língua portuguesa no EM significa uma escola capaz de manter o nível, apesar do efeito desaprendizagem. A cifra de 74% está bastante abaixo da língua portuguesa (16 pp), o que é suficiente para reconhecer que matemática é problema também na rede federal, mas a cifra está muito acima das outras, escancaradamente. Como a cobertura é ínfima, não impacta muito a média. Esta situação mostra faces importantes de nossa realidade. Num lado, mostra uma rede pública totalmente fora dos padrões, supremacista e elitista, também revelando que a pequena-burguesia sabe

- - - -

aproveitar o espaço público para se privilegiar. À sombra disso, porém, fica claro que é possível aprender bem na escola pública. Noutro, mesmo tendo desempenho melhor nacionalmente, a situação é muito insuficiente. Na média, a cifra de 48% é significativa, também porque está acima dos AF; mas a de matemática está abaixo e é mais de 3 vezes inferior. Na versão estadual, os valores descem um pouco, reforçando o quanto é problemático fazer uma escola pública adequada. Se olharmos estritamente, as duas cifras são muito ineptas: sequer metade aprende língua portuguesa adequadamente, e, em matemática, mesmo sendo a melhor cifra nacional, é uma miséria terrível. Vamos reconhecer que o estado se esforça e é uma glória estar à frente de todos os outros.

Falta dar um salto de qualidade, no sentido de reconhecer os males do instrucionismo, a baixíssima aprendizagem na escola pública e mudar os rumos, sobretudo, cuidar do professor ainda mais. Ao invés de oferecer apenas pós *lato sensu*, muito pouco efetiva, buscar a formação de autores, cientistas, pesquisadores: se o professor aprende bem, pode cuidar que o aluno aprenda bem. Nos AI, na média, temos 62% e 52% - duas cifras medianas apenas, estando matemática 10 pp abaixo, um gap já importante. Nos AF, há queda acentuada: 40% e 24% - estado matemática quase pela metade apenas, mostrando que a depredação é enorme. Perdem-se 22 pp em língua portuguesa e 28 pp em matemática, dos AI para os AF. Vemos aí que um dos maiores problemas no estado são os AF, muito na contramão. As duas redes estadual e municipal se equivalem nos AI e AF. É certamente muito interessante que a rede estadual se movimente, mas os resultados são ainda muito insuficientes, em todas as etapas.

VI. RECRIAR O PROFESSOR

Na Região Sudeste o estado mais interessante e promissor, de longe, é Espírito Santo – o menor, mas o mais “bem-educado”. Aparece nos dados que tem algum cuidado com os professores, muito mais que os outros 2 estados, em especial muito mais que o Rio de Janeiro, que é o estado mais atrasado. Este contexto indica o quanto é preciso mudar esta situação. Em parte, Espírito Santo

- - - -

gasta energias numa direção sem futuro, que é cuidar do professor dentro da proposta instrucionista vigente. Com um diagnóstico mais acurado, mesmo sempre incompleto, é possível logo descobrir que a prática escolar atual está exaurida. As aulas são dadas; aprendizagem não vem. O efeito desaprendizagem devora tudo: AI estão acima, mesmo que as cifras ainda sejam muito insuficientes, mas tudo cai muito nos AF, depredando a proposta pedagógica. Matemática já está muito machucada nos AF, com cifras terríveis. No EM, completa-se a desolação, sobretudo em matemática, embora a oferta federal, quando existe, indique claramente que escola pública pode ser pertinente. No caso do Espírito Santo, a oferta federal no EM eleva um pouco a média e mostra outra escola pública, completamente diferente, mesmo tão elitista. A escola estadual, por sua vez, mesmo movimentando-se muito, tem resultado interessante na comparação nacional, mas ainda muito pífios em si.

Refiro-me à pós *lato sensu*, amplamente oferecida no Espírito Santo. Parece ter algum efeito, mas poderíamos imaginar outro cenário, se abandonássemos cursos instrucionistas, onde apenas lidamos com conteúdos, sem cuidar da autoria docente. O instrucionismo vai até certo ponto, o ponto indicado pela escola privada, que sendo conteudista debochadamente, garante pelo menos 2 pp de ganho, não pedagógico propriamente (porque o instrucionismo é o mesmo nos professores e na composição curricular), mas em termos de certificação para avançar na vida, em geral rumo a uma universidade melhor. Precisamos, para recriar a escola, recriar o professor. A pós *lato sensu* não tem nenhuma condição de fazer isso, pelo fato de reproduzir a deformação ocorrida na graduação.

Professores (e todos os diplomados) precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, não por modismo, mas, primeiro, para exercitarem aprendizagem autoral inequívoca, e, segundo, para cuidarem da autoria dos estudantes. O professor que se dedica a repassar conteúdo curricular como profissional do ensino precisa mudar para profissional da aprendizagem. A pós *lato sensu* não consegue isso; antes, atrapalha. É preciso reinventar a formação permanente com cursos híbridos e longos, com base na autoria dos participantes, sem aula, de preferência. Para cuidar que o aluno aprenda cumpre, antes, saber aprender como

- - - -

autor. Tarefa do professor é mobilizar atividades de aprendizagem na escola, das quais os alunos possam ser os protagonistas efetivos. Não é aceitável, por exemplo, que estudantes não saibam redigir, como aparece escandalosamente no Enem.

CONCLUSÃO

Mitos educadores defensores da escola pública não se dispõem a mexer neste modelo instrucionista, até porque imaginam que não convém questionar a escola pública, porque isto a machucaria. O médico, quando descobre um câncer, não está machucando o paciente; está oferecendo a melhor chance de montar o projeto de superação. Se esconder o câncer, não há jeito de tratar. Certamente, diagnosticar a escola pública, descobrindo suas mazelas, pode ser feito de modo malévolos, para humilhar, incomodar, sacanear. Não é o caso aqui, pois entendemos diagnóstico como *avaliar para cuidar* (Zhao, 2019). Porque não diagnosticamos a escola pública, deixando tudo correr solto, aceitamos que esteja tão depredada, a ponto de ser escola pobre para o pobre. Toda defesa da escola pública precisa ser crítica autocrítica, não cega; política do avestruz não leva a nada. Ao mesmo tempo, diagnosticando, podemos logo perceber que nas redes públicas há uma muito distintiva: a federal – nela pode-se aprender melhor que na escola privada, mas tem defeito similar à privada: seletiva, elitista, supremacista; atende a menos de 1%. Mesmo assim, mostra que podemos fazer escola muito boa pública.

A Região Sudeste exemplifica bem que tamanho e recursos não são necessariamente garantia de boa escola. São Paulo deveria ter a melhor escola pública do país. Não tem. Um estado pobre como o Ceará é hoje a luz no fim do túnel, não São Paulo. Ao mesmo tempo, é lastimável a condição do Rio de Janeiro, por conta de sua história. Na região, o menor estado (Espírito Santo) é que leva o melhor jeito.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

DARLING-HAMMOND, L. & LIEBERMAN, A. (Eds.). 2012. Teacher Education around the World – Changing policies and practices. Routledge, London.

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2016. Aprender como Autor. Gen, São Paulo.

DEMO, P. 2017. “Ensino Médio é uma Tragédia” - https://docs.google.com/document/d/1Tuyyyj2pR3t8QDklae0wYgs-FyinxzS9N_YMW5IDe1w/pub

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande. <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2020. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2020a. Educação à Deriva – À direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional - <https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKFgwtbnL-bIn7GQf0HdyA4/view>

DEMO, P. 2021. Educação Devastada – Um sistema de ensino caduco, fraudulento, injusto - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/02/ensaio-620-educacao-devastada-um.html>

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

DEMO, P. 2021a. Formação de professores básicos na universidade – Indicações preliminares de um adestramento obsoleto - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/09/ensaio-681-formacao-de-professores.html>

ENEM 2000, 2021. Enem 2020 tem 28 redações nota mil... G1 – Educação - <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/03/30/enem-2020-tem-28-redacoes-nota-mil-veja-desempenho-geral-dos-candidatos.ghtml>

SAHLBERG, P. 2010. Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College, N.Y.

ZHAO, Y. 2018. What works may hurt – Side effects in education. Teachers College Press.

CAPÍTULO VI - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO SUL

Sul é a menor e mais homogênea região do país, com 3 estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Santa Catarina, em geral, tem a melhor qualidade de vida. Rio Grande do Sul já foi o melhor estado do Sul, mas não é mais, também em educação, embora ainda tenha algum destaque no EM. As diferenças no Sul não são gritantes, como regra, embora existam. Talvez um traço comum seja que, por conta da colonização diferente (sobretudo de alemães e italianos), a escola tende a ser mais organizada, mesmo praticando o mesmo instrucionismo nacional (Demo, 2020). Digamos que funciona menos mal. Poderia ser bem diferente, como atesta a oferta federal: sobretudo no Rio Grande do Sul, que tem um dos maiores parques de Federais (atrás de Minas Gerais), o aporte federal é o mais vistoso.

I VISÃO GERAL

Como aparece na Tabela 1, Paraná tem destaque nos AI (média das escolas), tomando língua portuguesa como referência: 71% - a melhor cifra também nacional, ao lado de 65% em matemática, também a melhor cifra regional e nacional. Depois, vem Santa Catarina, com 69% e 58%, e Rio Grande do Sul, com 64% e 51%. A diferença não é dramática; ao contrário, as cifras colocam o Sul como região favorável à educação básica, sobretudo tem o melhor estado (Paraná). O gap de matemática é menor no Paraná (6 pp), e maior no Rio Grande do Sul (13 pp – já bem preocupante), ficando Santa Catarina no meio (9 pp). Convém lembrar que Ceará, com 64% e 53% já estaria um pouco melhor que Rio Grande do Sul, o que tem chamado muito a atenção.

Em relação aos AF, Santa Catarina tem as melhores cifras (45% e 26%), as melhores nacionais, vindo depois Ceará, com 44% e 25%; Paraná tem 43% e 25% e Rio Grande do Sul, 43% e 21%. As diferenças são muito pequenas, mas é muito interessante que Ceará esteja aí infiltrado. São Paulo tem dados similares: 43% e 23%. No entanto, o que mais chama a atenção é a queda nos AF (efeito desaprendizagem – Demo & Silva, 2021), sobretudo no Paraná: 28 pp (71% vs

43%) em língua portuguesa; 40 pp (65% e 25%) em matemática, uma enormidade. As cifras de matemática já são muito deterioradas. Com respeito ao EM, Rio Grande do Sul tem a melhor posição, mesmo de leve: 42% e 10%, mas está bastante atrás do Espírito Santo (48% e 15%); Paraná tem 41% e 9%; Santa Catarina, 37% e 9%. É notável a divergência das cifras, sugerindo que os linguistas se desempenham bem melhor que os matemáticos – estes parecem conformados. Na escola estadual, e menor cifra regional em matemática é de Santa Catarina: 6% (7% no Paraná; 8% no Rio Grande do sul). Em qualquer caso, baixíssima. Não basta só organizar melhor a escola, é preciso sair do instrucionismo.

Pela própria mudança de liderança nas etapas, vemos que o Sul tem vasta equivalência em seus sistemas de ensino, indicando que é a região onde educação básica está mais organizada, mesmo não tendo cifras satisfatórias em nenhum caso. Preocupa muito o quanto os AF são decadentes, devorando boa parte do que se fez nos AI. Em termos de rede federal, todas produzem cifras muito superiores, estando na posição mais frágil Santa Catarina, sobretudo nos AF – nesta etapa a rede federal catarinense é a mais rebaixada: 66% e 52% - mas, mesmo assim, as cifras estão bem acima das outras.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública –Região Sul - Ideb 2019 (%).

Estados	Escolas	5º EF-	5º EF –	9º EF –	9º EF –	3º EM –	3º EM –
		Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Paraná	Total Escolas	71	65	43	25	41	9
	Municipais	71	65	42	22	-	-
	Estaduais	68	61	43	25	39	7
	Federais	-	-	83	82	80	44
Rio Grande do Sul	Total Escolas	64	51	43	21	42	10
	Municipais	62	50	43	22	37	7
	Estaduais	65	52	42	20	40	8
	Federais	89	79	84	79	75	40
Santa Catarina	Total Escolas	69	58	45	26	37	9
	Municipais	72	62	50	31	67	30
	Estaduais	64	51	40	22	34	6
	Federais	78	80	66	52	79	47

Fonte: QEdU (2019).

- - - -

Deixando de lado o desempenho federal, os outros desempenhos são medianos nos AI, medíocres nos AF e EM, agravando-se no EM a deterioração em matemática, que já vinha prenunciada antes: na inferiorização nos AI, na depredação dos AF. Nisto tudo, Santa Catarina tem um charme digno de nota. No EM, a oferta municipal (menos comum) tem cifras muito impressionantes: 67% e 30%; está bem acima do Rio Grande do Sul, com 37% e 7% (Paraná não tem esta oferta). Isto indica que a escola municipal contém potencialidade muito interessante, incluindo matemática – não está tão abaixo da oferta federal no estado (79% e 47%). Esta marca aparece já nos AI: a oferta municipal tem 72% e 62%, e cai menos nos AF (50% e 31%). Se esta condição persistir, é possível que resulte em avanço mais consistente em educação básica em Santa Catarina.

II. PARANÁ

Paraná tem o melhor perfil dos AI do país, com 71% e 65% (média das escolas). Dentro da miséria nacional, é uma glória. Objetivamente falando, as duas cifras são medianas apenas, muito insuficientes. Matemática está 6 pp abaixo, um gap ainda tolerável, mas já indica uma tendência que só vai se agravar para frente. Há queda acentuada nos AF, por conta do efeito desaprendizagem: 43% e 25%, duas cifras muito medíocres, estando matemática 18 pp abaixo, muito inferiorizada e com valor bem depredado. Desperdiçam-se 28 pp em língua portuguesa e 40 pp em matemática, dos AI para os AF, o que empurra os AF para a contramão – destrói-se muito do que se fez nos AI. De certa forma, percebe-se que os pedagogos alcançam nos AI um nível que não consegue ser mantido nos AF com os licenciados, muito embora isto possa ser contestado, porque – aduzem os licenciados – os pedagogos facilitam demais as coisas, em particular em matemática. Vale, porém, o reverso igualmente: os licenciados não conseguem reverter esta aludida “facilitação”: as coisas só pioram, sobretudo em matemática. Por exemplo, jogar fora 40 pp em matemática nos AF parece um fracasso contundente.

No EM, temos duas cifras muito divergentes, 41% e 9% (diferença de quase 5 vezes), mostrando desempenhos ao avesso. As cifras, estando abaixo dos AF,

- - - -

levam a considerar que o EM não tem condições de reação adequada, em particular em matemática, onde ocorre algo como uma capitulação. Tomando a escola estadual no EM, as cifras são mais baixas ainda: 39% e 7% - péssimas. Temos de levar em conta que, sendo matemática desafio maior global (não é problema apenas brasileiro, por certo), é muito mais difícil recuperar os estragos anteriores, que foram sistemáticos e contundentes, do que recuperar estragos em língua portuguesa, sempre existentes, mas muito menores. Em língua portuguesa, a queda é grande nos AF, mas bem menor no EM: 71% nos AI; 43% nos AF (queda de 28 pp); 41% no EM (queda de 2 pp). Já em matemática, tudo despenca: 65% nos AI; 25% nos AF (tombo de 40 pp); 9% no EM (queda de 16 pp). Enquanto matemática é, literalmente, destruída à medida que as etapas avançam, língua portuguesa é rebaixada, sobretudo nos AF.

As duas ofertas estadual e municipal se equivalem. Na estadual, que existe nas três etapas (a municipal não existe no EM), vemos o efeito desaprendizagem bem nítido, sobretudo na transição dos AI para os AF: desconstroem-se 25 pp em língua portuguesa (68% vs 43%) e 36 pp em matemática (61% vs 25%), dos AI para os AF. E matemática chega a ser um fiapo no EM: 7%. A escola estadual não condiz com as necessidades do estado. Quanto à rede federal (não temos dados para AI), as cifras são bem vistosas: nos AF, 83% e 82% - não há gap de matemática e as cifras estão totalmente acima das outras; no EM, 80% e 44% - matemática fica quase pela metade (36 pp abaixo), indicando o quanto é problema também nas escola federais. Intriga, porém, que, não havendo diferença entre língua portuguesa e matemática nos AF, por que haveria tamanha diferença no EM. Fica a impressão de que EM já se curvou à miséria escolar. Para a escola federal, é, sim, um vexame. No todo, porém, a escola federal deixa a mensagem de que a escola pública pode ser bem melhor, e até superar a escola privada. O estigma de que escola pública é pobre para o pobre é historicamente construído. Podemos (devemos) mudar.

Paraná tem 74,6% de professores pós-graduados, a segunda melhor cifra do país (a 1ª está no Espírito Santo, com 82%), embora tenha ainda por volta de 7% de professores com formação apenas média (Anuário, 2021:103). Em termos de

- - - -

pós-graduados, está bastante acima dos outros dois estados da região, o que faculta comentar que o investimento em pós-graduação (*lato sensu*) é duvidoso, porquanto requeira a graduação reconhecidamente pouco relevante (Demo, 2021). O estado age bem em cuidar dos professores, chave para qualquer mudança na escola, sobretudo pedagógica, mas precisa superar o instrucionismo universitário. Os cursos precisam focar a autoria docente, não habilidades de transmissão de conteúdo.

III. SANTA CATARINA

Também tem charme, sobretudo pela menor queda nos AF (fruto do aporte municipal muito interessante), sobretudo em oferta municipal no EM particularmente impactante. Tem também o aporte menos relevante federal. Começemos por ele: 78% e 80% nos AI – são duas cifras apenas interessantes, embora tenham a graça de matemática estar 2 pp acima, bom sinal. Não dura, porém. Nos AF: 66% e 52% - duas cifras já medianas ou medíocres, sobretudo para a oferta federal. Em língua portuguesa a queda é de 12 pp e em matemática de 28 pp (uma enormidade, um resultado muito medíocre). No EM, é interessante que língua portuguesa esteja 1 pp acima dos AI (79%), indicando importante capacidade de reação, mas a de matemática (47%) é um vexame. Matemática é problema desabrido também na escola federal. Mesmo assim, está bem acima das outras redes, sugerindo que é bem possível aprender melhor na escola pública. Assim, mesmo sendo o aporte federal menos relevante, é muito marcante, embora tenha cobertura mínima (menos de 1%), sendo profundamente elitista.

Na média das escolas, nos AI temos 69% e 58% - matemática está 9 pp abaixo, um gap que já pode preocupar, porque prenuncia uma tendência que só se agrava depois. Nos AF, há queda relevante, por conta do efeito desaprendizagem: 45% e 26%, mesmo que sejam as duas melhores cifras da região e do país. Sendo interessante a informação de que são as melhores cifras, convém realçar o quanto são impróprias: matemática está 19 pp abaixo, muito inferiorizada, e tem perfil muito deteriorado – o gap de 9 pp nos AI agora é de 19 pp! Esbanjam-se 24 pp em língua portuguesa e 32 pp em matemática, dos AI para

- - - -

os AF, uma depredação contundente, o que coloca os AF na contramão, mesmo sendo Santa Catarina o estado em que os AF caem menos. No EM, as cifras de 37% e 9%, ao lado de indicarem forte divergência (de 4 vezes), também são as piores na região e só não caíram mais por conta do aporte municipal no EM (mais raro), que é muito impactante.

É muito interessante o perfil da escola municipal catarinense, porque pode conter uma potencialidade que poderia frutificar no futuro próximo. É melhor que a estadual sistematicamente, sendo muito melhor no EM: 67% e 30% vs 34% e 6%. Embora a escola municipal no EM não seja comum, quando existe, em Santa Catarina, oferece exemplo bem melhor, não estando tão longe do desempenho federal. Enquanto o desempenho do EM na escola estadual cai em relação aos AF, na escola municipal sucede o contrário. É intrigante, na verdade, como a escola municipal consegue se repaginar no EM, por exemplo, em matemática, com 30%, uma cifra muito elevada na miséria nacional. Certamente, é uma cifra inaceitável, mas a escola municipal mostra uma potencialidade que não divisamos na escola estadual. A melhor cifra de língua portuguesa nos AI é do Paraná, na média das escolas; decompondo por escolas, a municipal catarinense tem a melhor cifra: 72% (também a melhor do país).

O estado investe também em pós-graduação docente (59,4%), embora bastante abaixo do Paraná (74,6%), e tem por volta de 8% de professores com apenas formação média (Anuário, 2021:103). Melhor seria cuidar do professor também para que supere o instrucionismo escolar (mera transmissão de conteúdo). O município de Palmeira teve 100% de aprendizado adequado em matemática nos AI, que cai para 12% nos AF! É preciso cuidar disso: como pode haver esta queda, que praticamente destrói tudo nos AF? Diria que, em grande parte, é fruto do instrucionismo – cuida-se da aula, não do estudante. No entanto, a potencialidade municipal salta aos olhos – muitos municípios conseguem elevar seu desempenho visivelmente, à revelia da leseira estadual.

IV. RIO GRANDE DO SUL

Já foi a glória do Sul, em tudo. Hoje, não mais. A ligação forte com Brasília (muitos Presidentes gaúchos) trouxe, ao lado de benefícios (por exemplo, muitas universidades federais, que os outros dois estados só têm minimamente), também uma dependência que, pondo à prova o estado em crises sucessivas, também de governos locais, foi empurrando o desenvolvimento para trás. Continua ainda um estado destacado em educação básica, sobretudo no EM, apresentando o melhor perfil regional. Começando pela escola federal, nos AI temos 89% e 79% - são duas cifras interessantes, mas com um gap de matemática de 10 pp, já muito preocupante. Nos AF, enquanto em língua portuguesa há uma queda de 5 pp (84%), mantém-se a cifra de matemática, indicando capacidade de resistência. No EM, há queda em língua portuguesa (75% - 9 pp), e um tombo em matemática (40% - 39 pp!): matemática, no EM, está 25 pp abaixo, extremamente inferiorizada. Assim, o desempenho federal mistura algumas virtudes, sobretudo em língua portuguesa, com mazelas sistêmicas instrucionistas, sobretudo em matemática, sendo o desempenho no EM um vexame. Mesmo assim, as cifras estão sempre muito acima das outras. É uma oferta elitista, mas mantém a mensagem de que é possível aprender bem melhor na escola pública.

Na média das escolas, nos AI temos 64% e 51% - são duas cifras medianas ou medíocres, sobretudo em matemática, que estando 13 pp abaixo (muito inferiorizada), só está levemente acima dos 50%, uma situação muito precária. Lembrando que o estado já foi líder nacional no estudo da pedagogia matemática, com o Geempa (2006; 1988), é decepcionante como o estado trata mal matemática, também na rede federal. Andou-se para trás. Nos AF, temos 43% e 21% - matemática, além de valer apenas metade, já tem cifra muito torturada. Estraçalham-se 21 pp em língua portuguesa e 30 pp em matemática, dos AI para os AF, empurrando os AF para a contramão ostensivamente. No EM, as duas cifras - 42% e 10% - são as melhores da região, mas, além de mostrar grande divergência (de 4 vezes), estão abaixo dos AF, não indicando capacidade real de reação, sendo que a de matemática já é residual.

- - - -

Diferentemente de Santa Catarina, a rede municipal é mais fraca, no geral (está levemente acima nos AF) e não ajuda a elevar a média no EM. Não se vê potencialidade insinuante na escola municipal. Como nos outros estados, o efeito desaprendizagem é bem menor em língua portuguesa: na média das escolas, 64% nos AI; 43% nos AF (queda de 21 pp); 42% no EM (queda de 1 pp); é forte a queda nos AF, mas quase não existe no EM. Em matemática temos 51% nos AI; 21% nos AF (queda de 30 pp, uma hecatombe); 10% no EM (queda de 11 pp). Trata-se muito mal matemática.

O estado tem 50% de professores pós-graduados, a menor cifra regional, embora relativamente elevada. Tem ainda 13% de docentes com formação apenas média, a maior regional, de longe. Isto indicaria que não existe maior cuidado com os professores e isto certamente impacta os resultados. Seria fundamental retomar o impulso pedagógico, também em matemática, de décadas anteriores (Grossi, 2004), para superar o instrucionismo voraz que domina as redes estadual e municipal.

V. LIÇÕES DO SUL

Comparações sempre têm um lado incômodo ou mesmo impróprio: achar que outras realidades precisam se adequar à realidade que julgamos superior. O Sul tem uma vantagem mais fácil de indicar que é a atividade econômica mais forte e bem distribuída nos interiores, o que lhe vale, sobretudo em Santa Catarina, o troféu de melhor qualidade de vida, também longevidade. É mais organizado, ou seja, em termos gerenciais os municípios funcionam um pouco melhor. Isto não precisa ser algo tão impactante, mas colhem-se resultados melhores em escolas mais organizadas, mesmo que sejam resultados instrucionistas. Mesmo assim, o Ceará mostra potencialidade municipal bem maior (Demo, 2020a), em particular levando-se em conta que o Ceará não tem a consistência econômica do Sul, nem de longe. Assim, condições objetivas, se contam muito certamente, não precisam ser decisivas; condições subjetivas podem ser mais importantes: uma boa gestão local e professores que decidem cumprir os direitos dos estudantes em termos educacionais. A condição maior é a

- - - -

adesão docente. Esta se prenuncia em Santa Catarina, mais visivelmente. Talvez isto venha a ser um diferencial, mais para a frente.

O Sul também mostra que é possível perder terreno com o tempo. Rio Grande do Sul perdeu terreno, em tudo, nas últimas décadas e, em educação, está na 3ª posição. Já foi uma luz importante nacional, já propugnou propostas alternativas importantes em educação matemática, algo que precisaríamos hoje loucamente, e, mesmo tendo um parque de universidades federais invejável (só atrás de Minas Gerais), tem uma proposta acanhada e que encolheu.

Em geral, oferecem-se algumas chances de formação continuada, com grande destaque para o Paraná, que, não por acaso, tem os melhores AI da região e do país. Mas a melhor situação em língua portuguesa nos AI é da escola municipal em Santa Catarina (72%). Este cuidado, porém, precisa atualizar-se, abandonando a postura instrucionista docente (profissional do ensino) e assumindo o compromisso de cuidar da autoria dos estudantes (profissional da aprendizagem). A região onde a recriação da escola é mais viável é sulina, desde que supere a mania de apenas transmitir conteúdo curricular e cuide dos professores mais profundamente.

CONCLUSÃO

Apesar das glórias do Sul, muita coisa não está resolvida. Primeiro, o instrucionismo devora quase tudo que se faz na escola, sobretudo quando observamos que os AF devastam os AI, mormente em matemática. Por vezes ficamos com a impressão de que é o papel mais comum dos AF: esculhambar os AI. Estes podem estar uma pouco acima do que se imagina, se aceitarmos a queixa dos licenciados de que os pedagogos facilitam demais as coisas, sobretudo em matemática. Mas acontece que os licenciados não conseguem reverter o quadro nos AF; ao contrário, sucumbem. Segundo, as condições objetivas não são suficientes para garantir a qualidade educacional, embora seja alicerce fundamental. São necessárias condições subjetivas, sobretudo a adesão docente, que é o critério mais relevante, ao final. Nisto o Sul, ao mesmo tempo em que mostra algum cuidado docente (sobretudo no Paraná), continua oferecendo

- - - -

pirão velho, azedo – aquele instrucionista que a universidade preserva como patrimônio ao avesso. É preciso mudar isso totalmente: professores precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, para estarem à altura dos estudantes, que também precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores. Terceiro, convém fomentar a autonomia municipal, porque parece estar nela o futuro da educação básica. Sobretudo em Santa Catarina, esta ideia se prenuncia claramente, embora seja cedo para aceitar como tese. A escola estadual, então, persiste frágil, e é, muitas vezes, um empecilho no município. Imprimir qualidade pedagógica na escola estadual é um mandato fundamental. Por fim, a exemplo do Ceará, é importante que o cuidado com os docentes se atualize, para ser viável a condução local bem mais eficiente da educação básica, como aparece no Paraná e em Santa Catarina. Ressurge a ideia antiga de que educação se faz melhor na comunidade, debaixo do nariz. A adesão docente é chave, mesmo sendo professor um dos elementos escolares.

REFERÊNCIAS

- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario
- DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>
- DEMO, P. 2020. Educação à Deriva – À esquerda e à direita: instrucionismo como patrimônio nacional - <https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKFGwtbnL-bln7GQf0HdyA4/view>
- DEMO, P. 2020a. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

DEMO, P. 2021. Formação de professores básicos na universidade – Indicações preliminares de um adestramento obsoleto -

<https://pedrodemo.blogspot.com/2021/09/ensaio-681-formacao-de-professores.html>

GEEMPA. 1988. Alfabetização em classes populares. Ed. Kuarup. Porto Alegre.

GEEMPA. 2006. Alfabetizar é Questão de Competência. Geempa, Porto Alegre.

GROSSI, E. P. 2004. Por aqui ainda há quem não aprende? Paz e Terra, Rio de Janeiro.

CAPÍTULO VII - APRENDIZADO ADEQUADO NAS REDES PÚBLICAS, 2019, NA REGIÃO CENTRO-OESTE

É, possivelmente, a região mais heterogênea, por conter o Distrito Federal, uma unidade federada *sui generis*. Os outros 3 estados, porém, possuem muita coisa em comum. No último Ideb de 2019, Goiás tem mostrado alguma evolução (Demo, 2020), enquanto o Distrito Federal mostra, em matemática no EM, apenas 6%, uma surpresa medonha. Mesmo tendo o DF as melhores cifras, em geral, da educação básica, o desempenho é pífio como regra, não estando à altura da necessidade de seus alunos. Deixando de lado o DF, o destaque fica com Goiás, também porque lembra um pouco a saga do Ceará (Demo, 2020a), em termos de movimentação municipal crescente. De modo geral, a região é intermédia: está entre Sudeste e Sul, as mais desenvolvidas, e Norte e Nordeste, as menos.

I. VISÃO GERAL

DF está bem acima dos demais estados, mas não faz mais que sua obrigação. É uma unidade federada muito privilegiada, mas, mesmo assim, o desempenho deixa muito a desejar. Mesmo na rede federal, o DF tem um desempenho mediano (não há dados para AI), sem falar que a cifra de 30% em matemática no EM é um vexame enorme. É um vexame em toda a região, mas em Mato Grosso do Sul, foi de 39% - não refresca, mas é melhor; ainda, nos AF, tem cifras melhores federais (85% e 79%). Afora o DF, o estado mais bem posto é Goiás, que tem algo similar a Santa Catarina: oferta municipal no EM bem destacada: 58% e 21% (bem abaixo da catarinense, mas bem interessante). Tem também a menor queda nos AF, que, sendo sempre e muito destrutivos, em Goiás são um pouco menos. Mato Grosso é o estado mais precário, de ponta a ponta, incluindo a oferta federal, cuja cifra de matemática, no EM, de 24% é de “matar”. Mato Grosso do Sul está no meio, mostrando uma escola estadual muito frágil no EM (matemática, com 5% na escola estadual). Poderia estar bem melhor, porque é o estado mais equilibrado da região em termos socioeconômicos, com cidades interioranas de bom porte, com destaque para Dourados, hoje uma cidade universitária importante.

- - - -

Mato Grosso do Sul tem a seu favor que investe um pouco mais em pós-graduação docente (54,1%; bastante acima do DF, que tem só 45,3%), além de ter apenas 5% de professores com apenas formação média (Anuário, 2021:103), a melhor situação regional (afora DF). O investimento em pós-graduação docente não é seguro, porque é feito dentro das vezes instrucionistas da universidade (Demo, 2021). Tais vezes não mudam a propensão docente de cuidar do conteúdo, muito mais do que cuida da aprendizagem do estudante. Por exemplo, é um susto ver que, nos AF, o aprendizado de matemática cai para 18%, uma cifra totalmente miserável e que vale apenas metade da de língua portuguesa (35%).

Diria que o cuidado docente precisa ser intensificado muito na região, incluindo DF (na média a região chega a apenas 49,8% de professores pós-graduados) (Anuário, 2021:103). É de 62,4% na Região Sul, a mais bem colocada. Lembremos que Espírito Santo tem 82%, o campeão nacional. No entanto, Goiás investe menos, mas tem perfil pedagógico melhor, bastante mais promissor.

Tabela 1 - Aprendizado Adequado na Rede Pública – Região Centro-Oeste - Ideb 2019 (%).

Estados	Escolas	5º EF-	5º EF –	9º EF –	9º EF –	3º EM –	3º EM –
		Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Distrito Federal	Total Escolas	68	58	36	18	40	7
	Municipais	-	-	-	-	-	-
	Estaduais	68	58	36	18	38	6
	Federais	-	-	73	71	70	30
Goiás	Total Escolas	63	50	42	22	42	9
	Municipais	62	49	37	17	58	21
	Estaduais	68	59	44	24	41	8
	Federais	71	78	50	29	73	33
Mato Grosso	Total Escolas	53	41	30	14	28	5
	Municipais	54	42	33	17	-	-
	Estaduais	52	39	29	13	25	3
	Federais	-	-	-	-	61	24
Mato Grosso do Sul	Total Escolas	57	45	35	18	35	6
	Municipais	56	44	35	18	-	-
	Estaduais	59	47	35	18	34	5
	Federais	-	-	85	79	68	39

Fonte: QEdu (2019).

II. DISTRITO FEDERAL

No DF não há escola municipal, porque se trata de um “distrito” que só tem escolas estaduais. Funcionam, então, duas redes públicas: estadual e federal. Começando pela rede federal (não temos dados para AI), tem desempenho relativamente modesto, decepcionante, na verdade: nos AF, 73% e 71%, com paridade interessante, mas as cifras são reduzidas. No EM, 70% e 30% - é interessante que a cifra de língua portuguesa seja paritária com a dos AF (só 3 pp abaixo), mas é um vexame sem conta que a cifra de matemática despenque para 30%. Mesmo estando 5 vezes acima da estadual, não se justifica. Tendo cobertura abaixo de 1%, não tem maior influência na média, mas deixa a mensagem, apesar dos pesares, de que é possível aprender bem melhor na rede pública, o que seria muito de se esperar no DF.

Na escola estadual, temos, nos AI, 68% e 58%, duas cifras medianas tão somente, estando matemática 10 pp abaixo, um gap já preocupante, porque é, na verdade, uma tendência, que logo se verifica nos AF. Nos AF, há queda enorme de rendimento: 36% e 18% - matemática vale apenas metade e tem cifra escandalosa, aproximando-se da residual. Desfazem-se 32 pp em língua portuguesa e 40 pp em matemática dos AI para os AF, revelando um efeito desaprendizagem cavalgar (Demo & Silva, 2021), que coloca os AF como detratores dos AI. É inacreditável que, no DF, o aprendizado de matemática seja de meros 18% no AF. No EM, as cifras (38% e 6%) são bem divergentes (pouco mais de 6 vezes), tendo o mérito de a cifra de língua portuguesa estar um pouco acima dos AF (2 pp), mas a de matemática é uma miséria completa (6%). Tomando a média das duas redes, em matemática temos 58% nos AI; 18% nos AF (queda de 40 pp, uma enormidade, uma hecatombe); 7% no EM (queda de 9 pp); matemática começa inferiorizada, nos AI, leva uma rasteira radical nos AF e quase desaparece no EM. Em língua portuguesa a queda é menor, como sempre, marcada sobretudo pela depredação dos AF: 68% nos AI; 36% nos AF (queda de 32 pp, enorme); 40% no EM (com elevação de 4 pp), um resultado em si interessante, mas que se esvazia com a cifra de matemática, de apenas 7%.

- - - -

É intrigante que o DF não consiga oferecer uma escola pública minimamente digna à população. Em parte certamente, isso ocorre porque a escola pública no DF sempre foi para os pobres. A elite sempre preferiu a escola privada, ou, a elite pública recorre à rede federal. Primeiro, é completamente inaceitável que exista tamanho efeito desaprendizagem dos AI para os AF – os AF valem, na prática, menos da metade dos AI, uma destruição ensandecida, que só é possível porque a população engole isso e não reclama. Segundo, o mau trato de matemática parece acintoso, desde sua inferiorização nos AI, até sua depredação grosseira nos AF, para chegar, na versão estadual, a 6%. Uma vergonha!

Não por acaso, o DF tem a menor cifra de professores pós-graduados (45,3%) (a maior tem Mato Grosso do Sul, com 54,1%). Não tem praticamente mais docentes com apenas formação média, mas isto não evita o desempenho terrível escolar na capital do país (Anuário, 2021:103). Visivelmente, a escola tem apenas compromisso com transmissão de conteúdo curricular, não cuidando, aparentemente nem um pouco, da aprendizagem estudantil. O DF tem muitas estórias para contar, como da escola candanga, escola classe, escola parque, etc., mas são nomes bonitos para um sistema de ensino que continua retrógrado, na média. Em geral, admite-se que os docentes ganham melhor no DF, o que é muito importante para a valorização profissional, mas este ganho de causa não está se transformando em aprendizagem dos alunos. Ao contrário, o sistema de ensino tem ares de completamente caduco. A partir dos AF, os estudantes tendem a frequentar a escola em vão; perdem seu tempo, sobretudo com aulas de matemática.

Diria que um dos equívocos mais comprometedores é o instrucionismo vigente – a escola cuida de transmitir conteúdos curriculares, mas não acompanha a aprendizagem escolar, havendo um hiato grosseiro. Se houvesse mínimo diagnóstico, como esse que faço aqui, mesmo tão preliminar e questionável, veríamos de imediato que a atuação docente é inepta, fundamentalmente. Se apenas 6% aprendem matemática adequadamente no EM, todas as aulas são inúteis – são para as paredes ou para o professor. Os estudantes não estão aproveitando nada. A prova dos nove de qualquer escola é o aprendizado

- - - -

adequado dos estudantes, embora na escola muitas outras faces da formação estejam em jogo. Olhando por este lado, o sistema do DF não tem efeito adequado minimamente; em grande parte é uma enganação. Em parte isto se deve à falta de formação permanente adequada. Em geral está na perspectiva da universidade, sobretudo em cursos de pós *lato sensu* muito antiquados, totalmente pretéritos, que apenas requeentam a graduação, de onde os docentes atuais já saíram “deformados” (Demo, 2021). Não faz sentido retomar o que nunca funcionou minimamente. O DF parece ser exemplo típico de sistema de ensino que faz muita fumaça, também em torno do professor, mas colhe resultados muito ridículos, que levariam, se tomadas a sério, a mudar tudo, de ponta a ponta. Para recriar a escola, como pede a BNCC (2018), é imprescindível recriar o professor, inclusive seu compromisso com o aprendizado dos estudantes. Sua função fundamental e fundante não é apenas repassar currículo, mas garantir, como mediador, que o aluno aprenda adequadamente. Isto, como indicam os dados acima, não ocorre. Os dados dos AI já são pífios; os do AF são um vexame; e do EM, são muito divergentes (língua portuguesa está, na versão da escola estadual, mais de 6 vezes acima – 38% e 6%), mas as duas cifras são tipicamente ineptas, de uma escola pobre para o pobre. Que o aprendizado adequado de matemática nos EM seja de 6% em Brasília na escola pública, clama aos céus.

Não ocorrendo na escola aprendizado adequado em dose satisfatória, o ensino perde o sentido – o conteúdo é repassado, mas o estudante não aprende, também porque faltam na escola “*atividades de aprendizagem*” (Demo, 2018). Esta falta leva ao resultado vexatório do Enem – na prática, ninguém redige bem – na versão de 2020 do Enem, apenas 28 candidatos tiveram nota máxima em redação (dentre 3 milhões). Redação foi extinta na escola, em nome do instrucionismo mais estúpido. A escola não é lugar de estudo, leitura, elaboração, pesquisa, argumentação, discussão, mas apenas de escuta obsequiosa de conteúdo copiado para ser copiado. Em matemática este instrucionismo mata a escola por completo e isto aparece escandalosamente nos dados: só 6% aprendem adequadamente matemática no EM, porque ninguém entendeu nada – matemática se aprende, se a entendermos. Entender não vem da aula, que pode

- - - -

apenas ser instigação, provocação, orientação (fator externo – aprendizagem vem de dentro, via atividades autorais). O professor não pode entender pelo aluno, nem enfiar conteúdo na cabeça de dele de fora, de cima. Aprendizagem não pode ser causada de fora; precisa ser reconstruída de dentro, na posição de autor. Isto falta por completo na escola, também porque os professores não são autores, cientistas, pesquisadores, não por culpa ou má vontade; mas porque foram assim deformados na universidade.

Quando alguém faz Pibic na graduação, é convidado a ser autor, cientista, pesquisador e isto pode resultar numa graduação profundamente melhor. Quando se faz mestrado e doutorado, o que está em jogo é a autoria do candidato e por esta é avaliado na defesa. A graduação, porém, é apenas reprodutiva, instrucionista, do que resulta, no caso da formação docente, um mero profissional do ensino; precisamos, contudo, de um profissional da aprendizagem. Aluno aprende bem com professor que aprende bem. Evita-se o diagnóstico na escola, porque tememos descobrir o quanto esta escola pública é inepta. Muitos assim agem: evitam diagnosticar o câncer, porque não será descoberto. Câncer pode ter tratamento, se tiver diagnóstico. Esconder é tática suicida. Não faz sentido defender a escola pública, escondendo suas mazelas – além de hipócrita profissionalmente falando, estica a exclusão da grande maioria dos estudantes públicos. Escola pública não pode ser este estrupício. Escola pública é baluarte fundamental e fundante da democracia – existe para dignificar as pessoas e seu futuro, não para defraudar suas esperanças. A profissão docente tem significado similar: existe para tornar a vida das pessoas mais dignas, razão pela qual a profissão precisa ser digna. Professor precisa ser prova viva de que educação vale a pena. É parte disso cuidar da aprendizagem do estudante, sua maior razão de ser. Não é o caso no DF.

III. GOIÁS

Em termos da rede federal, mesmo mostrando cifras sempre muito mais elevadas que as outras duas redes, o perfil é decepcionante. Nos AI, temos, para a rede federal, 71% e 78% - duas cifras apenas medianas, embora tenha a graça

- - - -

de que matemática esteja 7 pp acima, bom sinal. Não dura, porque nos AF há um terremoto, que leva as cifras para 50% e 29%, dois valores absurdos, sobretudo o de matemática: esta fica 21 pp abaixo, terrivelmente rebaixada e tem cifra desfigurada. Desperdiçam-se 21 pp em língua portuguesa e 49 pp em matemática (uma enormidade), dos AI para os AF. No EM, é interessante que a cifra de língua portuguesa esteja 1 pp acima daquela dos AI e 23 pp acima daquela dos AF, mas a de matemática, de 33% é indizível, repetindo o baque dos AF. A oferta federal, sempre muito superior, também abriga mazelas sistêmicas comuns do sistema de ensino, não sendo propriamente edificante. Trata muito mal matemática, à revelia do início, onde está acima.

Na média das escolas, temos, nos AI, 63% e 50%, duas cifras medíocres, sobretudo a de matemática, que está 13 pp abaixo, bastante inferiorizada. Há queda visível nos AF, com 42% e 22% - matemática está 20 pp abaixo, ainda mais inferiorizada, e tem cifra bem machucada. Jogam-se fora 21 pp em língua portuguesa em 28 pp em matemática, dos AI para os AF, indicando que os AF estão na contramão. No EM, as duas cifras, 42% e 9% são muito divergentes (quase 5 vezes) e não sinalizam capacidade suficiente de reação (a cifra de língua portuguesa é a mesma dos AF, e a de matemática bem inferior), mesmo intrigando que os linguistas tenham desempenho tão acima dos matemáticos. Este perfil, contudo, é o melhor regional para o EM. Observando o EM, descobrimos uma marca interessante na rede municipal (mais rara para o EM): 58% e 21% - cifras que lembram as catarinenses e mais ainda o Ceará (Demo, 2020a). Estão bem acima da escola estadual (41% e 8%), que, porém, é melhor nas duas etapas anteriores, mas não se sustenta no EM. A oferta municipal no EM, de certo modo, se redime dos AF, onde tem desempenho muito baixo.

Nos AI, a cifra de língua portuguesa na escola estadual é quase a mesma da rede federal (68% vs 71%): é uma informação certamente ambígua, porque, de um lado, sinaliza má conduta federal, mas, doutro, que a proposta estadual, mesmo apenas mediana, tem algum mérito. Não ocorre isso em matemática, todavia. No percurso, a oferta estadual decai, muito nos AF, e menos no EM, o que leva matemática a meros 8% - esta cifra é a melhor da região, estando

- - - -

também acima do DF, embora seja muito ridícula. Contemplando a média das escolas, temos, para matemática: 50% nos AI; 22 % nos AF (queda de 28 pp); 9% no EM (queda de 13 pp); em língua portuguesa a queda é forte nos AF, mas não existe no EM: 63% nos AI; 42% nos AF (queda de 32 pp); 42% no EM (mesma cifra).

A maior promessa de Goiás é que a escola municipal tome rumo e possa reconstruir o movimento municipal cearense. No entanto, investe pouco em professores pós-graduados (48,1%) e ainda tem 8% de docentes com formação apenas média (Anuário, 2021:103). Levando em conta que a mudança da escola vem do professor, este cuidado é estratégico. A potencialidade municipal que aparece no EM (um pouco fora de lugar, pois deveria aparecer nos AI e AF) poderia ser muito fomentada com cuidado docente sistemático.

IV. MATO GROSSO DO SUL

Tem desempenho abaixo de Goiás, as duas redes municipal e estadual são equivalentes, embora as cifras decaiam muito nos AF, mantêm-se no EM em língua portuguesa, não em matemática. Observando a média das escolas, temos nos AI 57% e 45% - são duas cifras medíocres, sobretudo a de matemática; esta sequer chega a 50% e está 12 pp abaixo, já bastante inferiorizada. Aparece queda significativa nos AF: 35% e 18%, assustando muito a exiguidade do valor para matemática: esta fica pela metade apenas e tem proporção muito depredada, aproximando-se da condição residual. Desperdiçam-se 22 pp em língua portuguesa e 27 pp em matemática, dos AI para os AF, sinalizando que os AF estão na contramão, atrapalhando, mormente em matemática. No EM, as duas cifras (35% e 6%) são muito divergentes (quase 6 vezes) – enquanto a de língua portuguesa é a mesma dos AF, a de matemática tende a sumir. Na versão estadual, as cifras estão 1 p abaixo em ambos os conteúdos, indicando que a escola estadual não consegue reagir.

É interessante que as duas redes municipal e estadual se equivalham, sugerindo que a municipal acompanha o nível da estadual, mas espera-se muito mais da rede estadual – não indica capacidade de reação no EM. A queda nos AF

- - - -

é muito preocupante, porque parece um mundo antípoda, não a segunda etapa dentro do mesmo EF, ainda que entrando em cena o licenciado. Matemática é muito maltratada desde o início, sofrendo claramente um processo de depredação: 45% nos AI; 18% nos AF (queda de 27 pp); 6% no EM (queda de 12 pp). Observando de perto, nos AI, matemática não chega a 50%, ou seja, já tem desempenho horrível; depois, só cai. Em língua portuguesa, a situação é menos dramática: 57% nos AI; 35% nos AF (queda de 22 pp); mesma cifra no EM (bom sinal). Indica, contudo, que os AF são um problema agudo no estado, etapa em que a escola pública é particularmente prejudicada.

Em termos da rede federal, cumpre reconhecer seu desempenho muito acima das outras redes (não temos dados para AI): 85% e 78% nos AF, cifras quase paritárias (6 pp de gap) e bem interessantes; no EM, 68% e 39% - há queda visível: em língua portuguesa, de 17 pp; em matemática 40 pp (uma montanha!). Decepciona muito o desempenho em matemática, mesmo estando muito acima da rede estadual, sugerindo que matemática é problema também na escola federal. Embora tenha cobertura mínima, expele a mensagem de que a escola pública poderia ser bem melhor. Enquanto a universidade sabe cuidar de si (na escola de aplicação, por exemplo), não tem o mesmo cuidado com a escola pública para o povão. A própria distância no desempenho (astronômica) sugere que a universidade não está disposta a aceitar para seus filhos a escola pública pobre para o pobre. Mas vê como normal a escola pública tão decadente para a população em geral.

Mato Grosso do Sul investe relativamente mais em pós-graduação docente (54,1%) e não chegam a 5% os docentes com apenas formação média (Anuário, 2021:103). Mas isto não tem sido suficiente para mover o estado para uma situação mais cômoda na região. Diria que este tipo de pós-graduação *lato sensu*, espelhada na universidade muito parada no tempo (Demo, 20121), não tem efeito mais visível, porque apenas requebra a graduação. É preciso outra proposta de formação permanente que cuide ostensivamente da autoria docente. Professor não pode mais ser apenas profissional do ensino; precisa assumir a função de profissional da aprendizagem, como autor, cientista, pesquisador. Embora muitos

- - - -

professores achem esdrúxula esta expectativa, porque se veem como meros ofertadores de aula, esta postura apenas escancara o atraso histórico da formação original na universidade. Sob a pressão atual da BNCC, que pede a “recriação da escola”, o desafio maior é a recriação docente. Mantendo o mesmo docente, a BNCC é letra morta.

V. MATO GROSSO

As cifras são todas medíocres, do início ao fim, indicando um sistema de ensino pouco eficiente. Na média das escolas, temos, nos AI, 53% e 41% - as duas cifras são muito precárias: a de língua portuguesa mal está acima dos 50% e a de matemática bem abaixo, sem falar que matemática fica 12 pp abaixo, já bem inferiorizada. Nos AF, constam 30% e 14%: uma queda enorme em termos de efeito desaprendizagem, estando matemática a menos da metade e com cifra já cheirando a residual. Destroçam-se 23 pp em língua portuguesa e 27 pp em matemática, dos AI para os AF, sinalizando o quanto os AF estão na contramão, atrapalhando. No EM, as duas cifras são bastante divergentes (28% e 5%), mas, estando abaixo dos AF, não oferecem segurança de capacidade suficiente de reação, sem falar que a de matemática é uma negação total. Olhando a escola estadual, com 25% e 3%, temos uma ideia da precariedade extrema da escola estadual, que não está à altura da necessidade dos municípios.

As duas redes municipal e estadual, em geral, se equivalem, mas a municipal está um pouco acima, talvez indicando que poderia deter potencialidade melhor. A oferta federa (só temos dados para EM) apresenta cifras bem acima, mas certamente muito decepcionantes: 61% e 24% - a de matemática é uma agonia. Mesmo assim deixa a mensagem de que a escola pública poderia ser bem melhor.

O sistema de ensino maltrata muito matemática: 41% nos AI; 14% nos AF (queda de 27 pp); 5% no EM (queda de 9 pp) – é uma devastação sistemática. Língua portuguesa sofre o efeito desaprendizagem, mas em dimensão menor: 53% nos AI; 30% nos AF (queda de 17 pp); 28% no EM (queda de apenas 2 pp). Objetivamente falando, pode-se alegar que os AF são o maior problema no estado e seus municípios, porque destrói-se grande parte do pouco que se fez nos AI. É

- - - -

um sistema de ensino que visivelmente anda para trás. O estado investe razoavelmente em pós-graduação docente (53,5%), tendo ainda 7% de docentes com apenas formação média (Anuário, 2021:103). O resultado ainda é muito pequeno, em grande parte porque a formação, persistindo instrucionista, mantém o mesmo espírito retrógrado da graduação. A BNCC pede a “recriação da escola”, não seu requeamento, acarretando recriar o professor. A formação permanente não consegue isso, porque é parte do mesmo instrucionismo.

CONCLUSÃO

A região tem uma unidade federada *sui generis*, DF, que é também a decepção maior, porque não mostra capacidade de condizer com os privilégios de origem e mantém um sistema de ensino muito ultrapassado. Embora tenha instituições voltadas para o professorado, tem poucos com pós-graduação (45,3% - a menor cifra regional) (Anuário, 2021:103), sem falar que é uma oferta retrógrada, porque não é capaz de sair do instrucionismo inepto. Não é a Meca da escola pública, como se esperaria; é a Meca da escola privada. Quase 30% estudam em escolas privadas (<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasil/percentual-de-alunos-matriculados-no-ensino-particular>), média acima da nacional, que é de 20% mais ou menos. Mantém-se um sistema de ensino muito ineficiente, centrado na transmissão de conteúdo curricular, sem cuidado focado na aprendizagem discente. Existe, porém, alguma expectativa sobre Goiás, porque apresenta alguns traços assemelhados aos do Ceará, em termos de potencialidade municipal.

A situação nesta região recomenda avaliar melhor a formação permanente dispensada, porque é muito ultrapassada, em especial por ser a mesma que deformou os professores na universidade. Este círculo vicioso precisa ser quebrado, sair dele. Professores precisam ser autores, cientistas, pesquisadores, primeiro, para atestarem que sabem aprender de modo adequado (como autores), e, segundo, porque queremos que tais habilidades possam ser efetivadas nos estudantes. Tome-se em conta que ser autor, cientista, pesquisador é desafio

- - - -

desde o pré-escolar (Piaget, 1990), se a proposta de educação for emancipatória, autoral, não instrucionista. Nega-se este acesso aos docentes, porque a universidade, em termos pedagógicos, é a mesma do início do século passado e não se digna autoquestionar-se. Continua preparando profissionais do ensino, não da aprendizagem. Nas escolas temos ensino – os conteúdos curriculares são repassados. Mas a aprendizagem persiste miserável, como regra. Há uma exceção, contudo: a rede federal, que, porém, é presa da pequena-burguesia. Esta, ao defender a escola pública como baluarte da democracia, não a defende também para si; defende apenas para a “ralé” (Sousa, 2016; 2017). Para ela, existe a escola federal, onde é possível aprender melhor que na escola privada. Assim, somos capazes de produzir uma escola não só de alta qualidade, mas de qualidade superior à privada. No entanto, só para a elite pequeno-burguesa.

Provavelmente, se vier a recriação da escola, que depende totalmente da recriação do professor, virá do município. É surpreendente esta expectativa, porque há muitos municípios incapazes, já que são ficções politiqueras. Mas há muitos que conseguem reagir, com no caso do Ceará. Entre as propostas mais atrasadas nacionais está a escola estadual – totalmente estagnada no tempo, totalmente alienada das necessidades do município. Sobretudo em matemática é uma aberração.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília - http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon

<https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2020. Sinalizações das escolas municipais no contexto do Ideb 2019 – Tentativa preliminar de leitura do Ideb 2019. <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/10/ensaio-551-sinalizacoes-das-escolas-e.html>

DEMO, P. 2020a. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2021. Formação de professores básicos na universidade – Indicações preliminares de um adestramento obsoleto - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/09/ensaio-681-formacao-de-professores.html>

PIAGET, J. 1990. La Construction du Réel chez l'Enfant. Delachaux & Niestlé, Paris.

SOUZA, J. 2016. A Ralé Brasileira – Quem é como vive. Contracorrente, Rio de Janeiro.

SOUZA, J. 2017. A Elite do Atraso. LeYa, Rio de Janeiro.

CAPÍTULO VIII - ESCOLA PÚBLICA - LIÇÕES BRASILEIRAS

Como texto final, vou trabalhar lições que podemos retirar dos textos anteriores em torno da escola pública, tal qual aparece nos dados de QEdU (<https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>). Não preciso repetir que considero os dados questionáveis; mais que isto, precisam ser questionados, sobretudo para que sirvam ao propósito pedagógico: **avaliar para cuidar**, não para denegrir, chacotear, pisotear. São reducionistas, no sentido de focarem apenas língua portuguesa e matemática, e contribuem para entortar a escola que tende a só cuidar desses dois conteúdos. Não convém, porém, negá-los, mesmo sendo questionáveis, porque seria negacionismo inconsequente, já que educação precisa sentir-se bem no contexto da análise científica. Toda análise é questionável e tem, nisso, não só um defeito possível, mas principalmente uma virtude: continuar aprendendo, autorrenovando-se, dialogando interminavelmente. É fato que a escola pública está em situação precaríssima, sendo a escola pobre para o pobre, embora, no espaço público, exista a escola federal, que facilmente é melhor que a privada, compartilhando com ela a mesma seletividade inconstitucional. Sua cobertura é menor que 1%, enquanto a escola privada cobre cerca de 20%. Entendo que a precariedade da escola pública não advém apenas do ambiente neoliberal privatista e supremacista que muito a prejudica, do Estado que funciona muito mal para os pobres, mas pode funcionar bem para os ricos, de gestões politiquieras flagrantes que mantém sistemas de ensino *pro forma*, mas também de muitos de seus defensores que acobertam suas mazelas a pretexto de a defender (tática do avestruz), num conluio de esquerdas pequeno-burguesas que sabem viver bem na sombra e na sobra da burguesia. Na prática, defendem a escola pública pobre para os pobres, não para si, já que a pequena burguesia pode optar pela escola privada, e, mais ainda, pela escola federal. A defesa da escola pública é um amuleto simbólico, pois fica bem no discurso de algumas esquerdas, que, como toda pequena burguesia, não tem compromisso popular (Demo, 2021). Esta consta do discurso, mas é da boca para fora.

Vou exemplificar com o aprendizado adequado nas capitais do país, também para mostrar o quanto a escola pública nas capitais é uma fraude oficializada.

- - - -

Custa a crer que seja possível manter um sistema de ensino tão caduco, a não ser que represente alguma vantagem para seus defensores, que poderia ser, entre outras: não mexer com os docentes e seus sindicatos, considerados isentos das mazelas escolares; venerar hipocritamente a escola pública para fazer boa figura, já que não se precisa dela; aclamar a escola pública como vítima de opressão, que, de fato, é, mas vai muito além disso, sendo também opressora; proclamar criatividade incrível na escola pública, que até podem existir, mas excepcionalmente e que nunca se institucionalizam; achar que frequentar a escola pública pobre para o pobre já é garantia emancipatória, assassinando Paulo Freire; e assim por diante. A BNCC veio com a ideia intempestiva – um ato falho – de “**recriação da escola**” (2018:462), montada em ambiente conservador (Governo Temer), o que não deixa de ser um incômodo insuportável para educadores críticos: não fomos capazes de propor isso antes, porque estamos enrolados no mesmo instrucionismo escolar, da esquerda e da direita (Demo, 2020). Daí decorre que a escola pode merecer reformas, mas não “recriação”. Finalmente, porém, mesmo vindo de contexto tão retrógrado, consta em lei que precisamos “recriar a escola”. Ainda é muito pouco, porque é apenas uma diretriz curricular, que depende, por completo, dos docentes: se não recriarmos os docentes, a BNCC será letra morta. Aposto que vai ser letra morta. Não estamos fazendo nada para mudar o professor.

I. ALGUNS TRAÇOS DA MISÉRIA ESCOLAR PÚBLICA NAS CAPITAIS

Vou transitar resumidamente pelas regiões, acentuando algumas marcas mais negativas da escola pública, contrastando com a oferta federal. É possível constatar que o aprendizado adequado na escola pública das capitais é extremamente precário. Não é escola pública para todos; é para os mais pobres.

1. Capitais da Região Norte

Na Tabela 1 aparecem as capitais da Região Norte. Focando os AI, a capital mais bem posta é **Rio Branco** (média das escolas): 69% em língua portuguesa e 61% em matemática. As duas cifras são apenas medianas, muito insuficientes

ainda. A queda enorme nos AF (38% e 17%), de mais ou menos metade, indica o quanto se anda para trás, à medida que avançamos nas etapas (efeito desaprendizagem – Demo & Silva, 2021): jogam-se fora 31 pp em língua portuguesa e 44 pp em matemática dos AI para os AF; matemática vale menos da metade em face de língua portuguesa (38 vs 17%). No EM, as duas cifras (30% e 5%) são muito divergentes (6 vezes), mas estão abaixo dos AF, não indicando capacidade de reação, sem falar que a cifra de matemática é residual. A escola federal, porém, tem outro perfil totalmente diferenciado, mesmo com algumas mazelas sistêmicas, como 21% em matemática no EM. Seria possível aprender bem melhor na escola pública. A capital mais mal posta é **Macapá**: 39% e 24% nos AI - duas cifras kafkianas que são apenas 23% e 2% no EM. Não havendo dados da escola federal para Macapá, arrolei dados do estado; não são edificantes, mas estão bem acima, chamando a atenção negativa para os 13% em matemática.

Na 2ª pior posição está **Belém**, uma surpresa chocante, por ser a capital de um dos estados mais relevantes da região. O aprendizado adequado de matemática é de 10% já nos AF (média das escolas), chegando-se ao EM com 4%, cifra abjeta. A escola federal, porém, é outra conversa: extremamente mais eficiente, possivelmente melhor que a escola privada. Aí a pequena burguesia não só se salva; floresce. A capital possivelmente mais sólida é **Palmas** (junto com **Porto Velho**, um pouco atrás). Tem a menor queda nos AF (47% e 30%) e a segunda melhor configuração do EM (32% e 8%, atrás de Porto Velho). Naturalmente não se pode ignorar que um aprendizado adequado de matemática nos AF de apenas 30% é totalmente inaceitável, e mais ainda 8% no EM.

Observando apenas o EM: Porto Velho tem 39% e 8%; Palmas, 32% e 8%; Rio Branco, 30% e 5%; Boa Vista, 28% e 6%; Belém, 26% e 4%; Manaus, 23% e 3%; Macapá, 23% e 2%. Por estarmos falando de capitais, os dados são extremamente precários, marcando muito negativamente a escola pública, com exceção da escola federal, que sempre está muito acima, mesmo compartilhando mazelas sistêmicas também. Uma das pechas mais contundentes é a queda nos AF, por conta do efeito desaprendizagem. Belém e Macapá já têm cifra residual

nos AF em matemática (10% e 6%), sugerindo um sistema de ensino que não funciona para nada, já totalmente inútil para os estudantes. Afasta-se dessa curva Palmas, que tem a menor queda nos AF, o que poderia sugerir alguma capacidade de se destacar, porque consegue isto com o aporte municipal (não estadual). O aporte estadual é, como regra, uma negação, quase um atrapalho nos municípios. É tanto mais grave, porque estamos falando das capitais, sede das escolas estaduais. Na outra ponta, temos as escolas federais, que são outro mundo, outro patamar, quase uma chacota, tamanha é a supremacia. Se a escola federal pode ser assim tão diferenciada, por que não seria possível generalizar esta qualidade na escola pública? A questão é bem complexa; não tem resposta simplificada. Primeiro, é para um público seletivo, não o mais rico, mas um dos mais preparados para a escola, da pequena burguesia acadêmica. Segundo, tem o mesmo contexto da escola privada: seletiva, supremacista. Terceiro, tratando-se de autointeresse, cuida-se dela assiduamente, também dos professores, das instalações, dos apetrechos didáticos e infraestruturas etc. Este cuidado não existe na rede estadual e municipal, a não ser excepcionalmente.

Tabela 1 – Aprendizado Adequado em Capitais da Região Norte, 2019 (%)

RIO BRANCO – Acre						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	69	61	38	17	30	5
Municipais	73	65	-	-	-	-
Estaduais	68	59	37	16	29	5
Federais	88	71	54	47	64	21
MACAPÁ – Amapá						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	39	24	24	6	23	2
Municipais	40	25	-	-	-	-
Estaduais	39	23	24	6	21	2
Federais (AP)	-	-	-	-	59	13
MANAUS – Amazonas						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	63	50	39	17	23	3
Municipais	60	48	37	14	-	-
Estaduais	69	54	39	18	21	2
Federais (AM)	-	-	70	75	52	22

BELÉM – Pará						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	49	33	28	10	26	4
Municipais	49	34	29	8	-	-
Estaduais	48	31	25	7	23	2
Federais	81	71	78	66	-	-
PORTO VELHO – Rondônia						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	51	39	30	13	39	8
Municipais	50	38	-	-	-	-
Estaduais	56	40	31	13	36	6
Federais	-	-	-	-	72	25
BOA VISTA – Roraima						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	59	47	26	13	28	6
Municipais	59	47	-	-	-	-
Estaduais	-	-	26	12	23	3
Federais	76	64	79	58	-	-
PALMAS – Tocantins						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM – Port.	3º - EM – Mat.
Todas	67	59	47	30	32	8
Municipais	69	61	52	34	-	-
Estaduais	55	45	35	19	29	5
Federais (TO)	-	-	-	-	65	26

Fonte: QEdU (2019).

Exemplifiquemos com Belém, uma das capitais mais relevantes da região. Focando a média das escolas, temos, nos AI, 49% e 33% - além de matemática estar 16 pp abaixo, muito inferiorizada, as duas cifras são totalmente medíocres: a primeira não chega a 50%, e a segunda é de um terço. Nos AF, há queda aterradora: 28% e 10% - matemática está quase 3 vezes abaixo e tem cifra residual; as duas cifras são kafkianas, na verdade já inúteis – é escola só para pobre. Estraçalham-se 21 pp em língua portuguesa e 23 pp em matemática dos AI para os AF, desfazendo-se grande parte do pouco que se fez antes. No EM, olhando a oferta estadual, de 23% e 2%, vemos terra arrasada, um sistema de ensino flagrantemente inútil para os estudantes. A escola estadual tem papel

- - - -

ridículo – sempre atrás da escola municipal, tendo nos AF 7% em matemática, e 2% no EM. Inutilidade supina.

2. Capitais da Região Nordeste

Conforme a Tabela 2, de repente, a melhor capital nordestina é **Teresina**: apresenta 83% e 79% nos AI, na média das escolas; a rede municipal é bem melhor que a estadual (85% e 82% vs 61% e 49%). Nos AF, existe queda forte, porém: na média, 50% e 37% - desperdiçam-se 33 pp em língua portuguesa e 42 pp em matemática dos AI para os AF – estes estão muito na contramão, ou seja, o êxito do pedagogo no início não é mantido pelo licenciado. No EM, 33% e 7%; de certa forma, voltando ao “normal” decadente. É muito ruim a atuação da escola estadual de ponta a ponta: o aprendizado adequado nos AF é de apenas 15% e no EM, de 5%. A escola federal (dados só para EM), tem cifras bem mais elevadas (78% e 44%), mesmo que a de matemática seja raquítica (44%). Então a capital tem AI bastante vistosos, AF já bem depredados e EM comum. Estamos reclamando da queda nos AF, mas as cifras dos AF são as melhores nas capitais regionais. O vigor de Teresina é municipal, com cifras superiores às da escola federal no EM.

Há três capitais particularmente deficitárias. Mais abaixo, **Aracaju** e **Natal**, com cifras muito raquíticas já nos AI (43% e 28/30%), absurdamente insuficientes. Nos AF, as cifras de matemática já são residuais (10%). Na escola estadual do EM, matemática sucumbe para 3 ou 4%. Isto contrasta fortemente com a escola federal, que tem dados bem acima, mormente em Natal, sugerindo que a escola pública poderia ser bem melhor. **São Luís** vem em seguida: nos AI, 45% e 30%; matemática nos AF apresenta apenas 9% (na média); a escola estadual no EM mostra 31% e 4%. Tudo muito medíocre, muito insuficiente, exceto a escola federal que esbanja bons números: 98% e 87% nos AI. Depois, para não fugir da regra, vai caindo, mas está sempre muito acima. Nesta capital é flagrante a disparidade: há uma escola pública para a ralé; outra por os nobres. Depois de Teresina, o destaque é **Fortaleza**, onde a oferta estadual tem realce, com 85% e 80%, embora isto vire 38% e 16% nos AF, um deboche. Enquanto isso, nos AF, a

escola federal emplaca 91% e 89%. No EM, com 39% e 7%, fica apenas atrás de Recife (40% e 7%), embora as duas cifras sejam inoperantes, sobretudo a de matemática.

A escola estadual das capitais nordestinas tende a ser um fiasco clamoroso, sobretudo no EM: Recife tem 40% e 7%; Fortaleza, 39% e 7%; João Pessoa, 35% e 4%; São Luís e Aracaju, 31% e 4%; Teresina, 31% e 5%; Natal, 27% e 3%; Salvador e Maceió, 25% e 2%. Exemplifiquemos com **Salvador**, capital de um dos estados mais importantes da região. Nos AI, temos, na média das escolas, 55% e 40% - matemática está 15 pp abaixo, absurdamente rebaixada. Nos AF, há queda enorme – valem menos da metade, com 25% e 8%, ficando matemática 17 pp abaixo e com cifra residual, terrível; perdem-se 30 pp em língua portuguesa e em matemática dos AI para os AF – uma devastação sem peias. No EM, a escola estadual tem as menores cifras regionais: 25% e 2% (junto com Maceió). No entanto, a escola federal desfila outros valores (dados só para AF): 96% e 93% - a pequena-burguesia não tem do que reclamar. Observamos, então, que, em Salvador há uma escola pública para a ralé, mas outra para os nobres – esta é muito melhor que a escola privada. Qual escola pública estamos defendendo? A bem da verdade, o massacre de matemática já ocorre nos AF, quando temos na maioria das capitais cifras residuais, sendo a maior exceção Teresina, como já vimos. A escola estadual produz no EM, em matemática, cifras horripilantes: 7% em Fortaleza e Recife; 5% em Teresina; 4% em São Luís, Aracaju e João Pessoa; 3% em Natal; 2% em Maceió e Salvador. Mesmo a capital que começa com cifras mais elevadas, como Teresina em primeiro lugar e, depois, Fortaleza, acabam na vala comum do EM. As capitais não evitam a derrocada dos AF, que tendem a corroer pelo menos metade do que se fez nos AI.

Tabela 2 – Aprendizado Adequado em Capitais da Região Nordeste, 2019 (%)

MACEIÓ – Alagoas						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	52	39	27	10	32	8
Municipais	54	41	33	15	-	-
Estaduais	45	33	27	9	25	2
Federais (AL)	-	-	-	-	65	30

SALVADOR – Bahia						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	55	40	25	8	28	6
Municipais	55	40	28	10	-	-
Estaduais	53	41	24	7	25	2
Federais	-	-	96	93	-	-
FORTALEZA – Ceará						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	65	49	42	17	39	7
Municipais	65	49	44	17	-	-
Estaduais	85	80	38	16	39	7
Federais	-	-	91	89	-	-
SÃO LUÍS – Maranhão						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	45	30	28	9	33	6
Municipais	45	30	25	8	-	-
Estaduais	34	11	30	10	31	4
Federais	98	87	86	62	73	32
JOÃO PESSOA – Paraíba						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	51	39	33	13	38	6
Municipais	53	42	33	13	-	-
Estaduais	46	30	33	16	35	4
Federais (PB)	49	52	-	-	69	30
RECIFE – Pernambuco						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	49	37	34	15	43	11
Municipais	49	36	33	15	-	-
Estaduais	58	50	33	13	40	7
Federais	-	-	83	87	-	-
TERESINA – Piauí						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	83	79	50	37	33	7
Municipais	85	82	59	51	-	-
Estaduais	61	49	35	15	31	5
Federais	-	-	-	-	78	44
NATAL – Rio Grande do Norte						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.

Todas	43	30	26	10	38	12
Municipais	42	29	26	9	-	-
Estaduais	46	32	26	10	27	3
Federais	93	93	-	-	87	51
ARACAJU – Sergipe						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	43	28	28	10	33	6
Municipais	41	25	28	8	-	-
Estaduais	46	31	27	10	31	4
Federais (SE)	-	-	59	44	81	28

Fonte: QEdU (2019).

3. Capitais da Região Sudeste

As capitais do Sudeste mostram muitas caras, segundo a Tabela 3. Começando por **Vitória** (ES), vemos que os AI e AF são os mais fracos da região (53% e 42%; 34% e 19%); na verdade é um desempenho horrível, sobretudo para uma capital. Matemática já está bem arruinada nos AF (19% na média; 12% na estadual). Mas tudo muda no EM: a escola estadual emplaca 52% e 12%, um desempenho muito acima dos AF em língua portuguesa (o mesmo em matemática). Tomando a média no EM, temos 58% e 23% - a de língua portuguesa é maior que a dos AI, embora não a de matemática que está por volta da metade. De todos os modos, superam-se as cifras dos AF de modo incisivo, indicando capacidade de mudar o efeito desaprendizagem anterior. Não são cifras ainda aceitáveis, mas são de longe as melhores da região. Observando a escola federal (não aparecem dados para a capital, mas há para o estado): no EM, 90% e 74%, cifras bem vistosas para o EM, mesmo que, em matemática, haja uma queda de 16 pp. Temos aqui dupla mensagem: de um lado, que a escola dos pobres pode não ser tão pobre (rede estadual); que há outra dos nobres, muito superior.

Tabela 3 – Aprendizado Adequado em Capitais da Região Sudeste, 2019 (%)

VITÓRIA – Espírito Santo						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	53	42	34	19	58	23
Municipais	53	42	36	20	-	-

Estaduais	-	-	27	12	52	12
Federais (ES)	-	-	-	-	90	74
BELO HORIZONTE – Minas Gerais						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	64	54	42	23	42	12
Municipais	63	54	39	22	-	-
Estaduais	67	56	44	24	40	9
Federais	92	75	87	81	87	85
RIO DE JANEIRO – Rio de Janeiro						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	57	47	40	21	34	8
Municipais	57	46	39	19	-	-
Estaduais	71	50	40	21	30	4
Federais	86	88	78	71	-	-
SÃO PAULO – São Paulo						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	65	56	40	18	36	5
Municipais	62	49	37	16	26	3
Estaduais	67	62	42	19	36	5
Federais	88	75	-	-	91	67

Fonte: QEdu (2019).

A capital **São Paulo** talvez seja a maior ducha de água gelada. A cidade mais rica do país tem um sistema de ensino extremamente insuficiente desde o início. Na média das escolas, temos, nos AI, 65% e 56%, duas cifras apenas medianas, estando matemática 9 pp abaixo; é grande a queda nos AF: 40% e 18% - duas cifras muito precárias, estando a de matemática mais de 2 vezes abaixo e já com cheiro de residual. Desperdiçam-se 25 pp em língua portuguesa e 38 pp em matemática dos AI para os AF – uma devastação. A escola estadual do EM, apresenta 36% e 5%; a municipal, 26% e 3% - em qualquer caso um desempenho abominável. Enquanto isso, a rede federal dá seu show à parte (não há dados para AF): nos AI, 88% e 75%; no EM, 91% e 67%. Mesmo com mazelas sistêmicas (cifra baixa de matemática no EM – 67%), o desempenho é totalmente superior. Ao final, que o aprendizado de matemática seja de 5% na média e que já esteja em 18% nos AF é um fracasso escolar contundente, que jamais

- - - -

esperaríamos na cidade mais rica do país. A capital **Rio de Janeiro**, por sua vez, tem uma situação um pouco abaixo nos AI, mas é a mesma miséria nos AF e EM, com exceção, claro, da escola federal. **Belo Horizonte** não é muito diferente: na média das escolas, matemática já está em 23% nos AF e desce para 12% no EM; na escola estadual, fica em 9%. Discrepa disso a escola federal, com cifras elevadas em todo o percurso, chamando muito a atenção a cifra de 85% de aprendizado adequado de matemática no EM – um fenômeno! Assim, temos duas escolas públicas em Belo Horizonte: a dos pobres, muito deficiente; a dos nobres, exuberante.

4. Capitais da Região Sul

A melhor capital do Sul é Curitiba (Tabela 4), porque tem início um pouco melhor; cai menos nos AF; e tem uma estrutura do EM elevada, embora trás de Florianópolis neste quesito. Nos AI, temos 68% e 61% na média - são duas cifras apenas medianas, mesmo sendo as melhores. A queda nos AF é impactante: 44% e 25% - matemática está 19 pp abaixo, bem inferiorizada e tem cifra muito degradada, mesmo sendo as melhores regionais. Destroem-se 24 pp em língua portuguesa e 26 pp em matemática, dos AI para os AF, colocando os AF na contramão. No EM, as cifras de 47% em língua portuguesa poderiam indicar alguma capacidade de reação, também porque está cima dos AF, mas a de matemática, com 12%, estando quase 4 vezes atrás, atrapalha muito (na versão estadual, apenas 46% e 10%). Os dois problemas mais visíveis são: queda absurda nos AF; maus tratos da matemática. Enquanto isso, a oferta federal (não temos dados para AI), apresenta cifras muito altaneiras (83% e 82% nos AI), sobressaindo a de língua portuguesa no EM, de 94%, embora a de matemática caia para 78%. É outro mundo, que nos leva a reconhecer que há duas escolas públicas em Curitiba: a dos pobres, que capenga muito nos AF e em matemática; e dos nobres, que paira totalmente acima.

Florianópolis vem a seguir, tem queda enorme nos AF (deixando matemática em 20% somente), embora tenha a melhor configuração no EM: 47% e 19% (média). As cifras não são satisfatórias, mesmo estando a de língua

- - - -

portuguesa acima dos AF e a de matemática quase idêntica e sendo as melhores regionais; na versão estadual, temos apenas 37% e 7%, cifras muito precárias. A rede federal, porém, tem números bem melhores, mas com queda nos AF, chamando a atenção a cifra de língua portuguesa no EM, de 85%, apesar de a de matemática ficar apenas em 65%. É outro mundo. Assim, também em Florianópolis temos duas escolas públicas: a dos pobres, inexpressiva desde o início, caindo muito nos AF e já deturpando matemática ostensivamente, e deixando, na versão estadual, apenas 7% de aprendizado adequado; a dos nobres, que mesmo tendo mazelas sistêmicas, é para outra categoria de pessoas!

Porto Alegre, por sua vez, mostra fragilidades inacreditáveis, revelando o quanto tem andado para trás. Nos AI, na média, temos 54% e 39% - duas cifras muito medíocres, estando matemática 15 pp abaixo, um absurdo. Nos AF, as cifras descem para 36% e 13% - cifras torturadas, sobretudo a de matemática que está 3 vezes abaixo, completamente desfigurada, já quase residual. Jogam-se fora 18 pp em língua portuguesa e 26 pp em matemática, dos AI para os AF, uma devastação. No EM, a cifra de 39% em língua portuguesa poderia até sugerir alguma capacidade de reação, mas está apenas 3 pp acima dos AF, não oferecendo confiança de que é capaz de recuperar os estragos anteriores, sem falar que os 8% de matemática sufocam qualquer ânimo (na versão estadual, 38% e 6%). Enquanto isso, a escola federal brilha sozinha, bem alto, mesmo tendo alguma queda nos AF e outra maior ainda no EM e acabe tendo apenas 43% em matemática. Visivelmente existe uma ojeriza generalizada contra matemática na cidade, pois já foi praticamente assassinada nos AF. É algo muito estranho, se lembrarmos que o estado brilhou muito algumas décadas antes na área de pedagogia matemática com o Geempa e a atuação de Grossi (2004. Geempa, 2006). Temos aqui um caso ainda mais visível de defesa cínica da escola pública: muitos educadores defendem, como regra, a escola pública constitucional, mas a cindem em duas: uma para a ralé, outra para gente de fino trato. Além de a escola pública ser completamente pífia desde o início, matemática já está devastada nos AF e acaba sendo um fiapo (6%) na escola estadual.

Tabela 4 – Aprendizado Adequado em Capitais da Região Sul, 2019 (%)

CURITIBA – Paraná						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	68	61	44	25	47	12
Municipais	68	61	40	23	-	-
Estaduais	-	-	44	24	46	10
Federais	-	-	83	82	94	78
FLORIANÓPOLIS – Santa Catarina						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	59	47	38	20	47	19
Municipais	62	50	35	19	-	-
Estaduais	56	42	41	19	37	7
Federais	78	80	66	52	85	65
PORTO ALEGRE – Rio Grande do Sul						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	54	39	36	13	39	8
Municipais	46	31	27	8	-	-
Estaduais	58	43	37	13	38	6
Federais	89	79	83	77	74	43

Fonte: QEDu (2019).

5. Capitais da Região Centro-Oeste

Como seria de se esperar, a melhor capital regional é a capital nacional, **Brasília**, mas sem qualquer brilho (Tabela 5). Ao contrário, nos AI, temos 68% e 58% - matemática está 10 pp abaixo, um gap já abusivo; as duas cifras são medianas e medíocres, totalmente insuficientes. Há queda cavalgar nos AF: 36% e 18% - valem menos da metade – matemática está pela metade e tem cifra já completamente depredada, inacreditável para a capital do país – nem um quinto dos estudantes aprende adequadamente matemática nos AF. Abandonam-se 32 pp em língua portuguesa e 40 pp em matemática, dos AI para os AF, mostrando que os AF existem para esculhambar os AI – o que o pedagogo produz nos AI, embora muito modestamente, é em grande parte jogado fora pelos licenciados nos AF. Ao invés de recuperarem matemática, que já começa mal (inferiorizada em 10%), consomem o desastre. No EM, a cifra de 40% em língua portuguesa poderia sugerir alguma capacidade de reação, até por estar um pouco acima dos

- - - -

AF, mas a de 7% em matemática, é um espinho agônico, incompreensível, inaceitável (na versão estadual: 38% e 6%). Ninguém imaginaria que o aprendizado adequado de matemática no EM, na escola estadual, fosse de 6%, uma miséria debochada. Mas a escola federal está muito acima, mesmo com desempenho sem brilho, sobretudo com 30% em matemática, no EM. Então, Brasília tem duas escolas públicas: a dos pobres, que nunca foi importante desde o início, derruba matemática para 18% nos AF e entrega 6% no EM (versão estadual), numa devastação totalmente inconsequente; e a dos nobres, sempre muito acima, podendo até rivalizar com a escola privada.

Depois vem **Goiânia**, ainda mais modesta no início (na média, 62% e 44% - matemática 18 pp abaixo, absurdamente inferiorizada), mas com menor queda nos AF: 47% e 24%; na versão municipal, matemática fica com meros 15%, mas a média está acima de Brasília. No EM, a configuração é melhor que de Brasília: 45% e 10% na média (na estadual, 43% e 9%) – as cifras são muito insuficientes, mas são as melhores regionais. A rede federal tem cifras melhores (dados só para AI: 71% e 78%), mas nem tanto: escola estadual tem 72% e 60%, não estando tão abaixo, o que apenas reforça que a escola federal padece de mazelas sistêmicas similares. De todos os modos, vale a média, que está abaixo da federal. Em Goiânia, a cisão entre as duas escolas públicas, da ralé e dos nobres, é menor. **Campo Grande** está próxima (58% e 45%) de Goiânia, mas cai mais nos AF (37% e 20%), embora a cifra de 20%, na média, de aprendizado de matemática seja muito preocupante (na versão estadual é de apenas 16%), e mostra, no EM, 38% e 7%, duas cifras medíocres, sobretudo a de matemática (na versão estadual, matemática fica em 6%). Enquanto isso, a escola federal desfila outros números, para a nobreza pequeno-burguesa: há duas escolas públicas na cidade – a dos pobres, inexpressiva, muito deficiente em matemática e caindo muito nos AF; a dos nobres, bem lá em cima, rivalizando com a escola privada. **Cuiabá** é a capital mais frágil, com início muito deficiente (na média, 52% e 36% - matemática está 16 pp abaixo, já bem inferiorizada); cai muito nos AF (27% e 12%) – matemática vale menos da metade e tem cifra quase residual. Jogam-se fora 25 pp em língua portuguesa e 24 pp em matemática, dos AI para os AF –

- - - -

matemática já está completamente desfigurada. No EM, na versão estadual, restam 22% e 3% - uma devastação. Mas a escola federal (dados só para o EM) apresenta 75% e 38% - as cifras são muito incômodas, mas estão totalmente acima das outras. Vige, então, em Cuiabá duas escolas públicas: a da ralé, fraquinha em todo o percurso, assassina de matemática, com AF depredados; a da nobreza, para gente de fino trato.

Tabela 5 – Aprendizado Adequado em Capitais da Região Centro-Oeste, 2019 (%)

BRASÍLIA – Distrito Federal						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	68	58	36	18	40	7
Municipais	-	-	-	-	-	-
Estaduais	68	58	36	18	38	6
Federais (DF)	-	-	73	71	70	30
GOIÂNIA – Goiás						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	62	44	47	24	45	10
Municipais	61	43	38	15	-	-
Estaduais	72	60	50	27	43	9
Federais	71	78	-	-	-	-
CUIABÁ – Mato Grosso						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	52	36	27	12	28	7
Municipais	54	39	31	13	-	-
Estaduais	48	32	27	12	22	3
Federais	-	-	-	-	75	38
CAMPO GRANDE – Mato Grosso do Sul						
Escolas	5º - EF - Port.	5º - EF - Mat.	9º - EF - Port.	9º - EF - Mat.	3º - EM - Port.	3º - EM - Mat.
Todas	59	45	37	20	38	7
Municipais	60	46	39	20	-	-
Estaduais	56	39	33	16	38	6
Federais	-	-	85	79	88	73

Fonte: QEdU (2019).

II. RAZÕES PARA A MISÉRIA ESCOLAR

Se ouvíssemos a pequena-burguesia educacional que se considera dona da escola pública, o recado seria que ela vai bem, obrigado; precisa sempre de

- - - -

reformas, mas, na prática, é uma obra prima, só por ser pública. O modelo instrucionista não preocupa nem um pouco, porque a tarefa docente fundamental é transmitir os conteúdos curriculares, sendo aprendizagem uma decorrência esperada: dando as aulas, está cumprida a missão docente. O sistema também só cobra isso: as aulas; aprendizagem comprovada dos estudantes não está na agenda, também porque esses educadores não aceitam a cobrança, muito menos os docentes e seus sindicatos. Ninguém tem responsabilidade pela miséria escolar, a não ser entidades feericamente generalizadas como o capitalismo, o neoliberalismo, os governos, a direita etc. Aí está um acordo solerte entre esta pequena-burguesia estatal e a escola, sobretudo seus docentes: não se pode cobrar nada, porque todos são apenas vítimas. Enquanto professor é essencial na escola, tão essencial que sua aula é que conta, o resto é resto, não responde pelas aulas que oferece. Se não surtem efeito, não é problema dele; é do sistema ou do aluno que não colabora. Esta não cobrança está institucionalizada, acobertada pelos sindicatos: o professor pode desaparecer, sem problemas; pode dar, por 20 anos, a mesma aula; a avaliação do Ideb não lhe diz respeito, porque seria perfídia neoliberal; que quase ninguém aprenda, sobretudo no EM, não é problema seu, porque ele faz o que tem que fazer (repassar conteúdo). Ouvimos também que há dedicação celestial na escola pública, muita criatividade, gente magnífica, freireana, histórico-crítica, que está salvando a escola pública. Ouvimos ainda que existem experiências majestosas alternativas pelo país afora, que os dados do Ideb ignoram, e por isso, estes só servem para denigrir a alvura escolar. Por isso, descartam qualquer diagnóstico, alegando estarem certos da qualidade escolar pública, embora o motivo maior seja saberem que, com qualquer diagnóstico, mesmo o mais fajuto, fica escancarada a miséria escolar que exclui quase todos os alunos, sobretudo os mais pobres, e condena ao instrucionismo imbecilizante escolar. Que exista uma cisão tão desonesta no espaço público, entre a escola da ralé e a dos nobres pequeno-burgueses, não incomoda nem um pouco, como não incomoda que quase ninguém aprenda matemática – o prejuízo de não saber matemática, num mundo que tende a priorizar profissões que usam

- - - -

intensamente matemática (no mundo digital e nas engenharias), tende a ser fatal, entretanto.

Gostaria de reconhecer, de minha parte: i) capitalismo, neoliberalismo, governos e outros bichos são problema grave, sim, porque, buscando brechas privatizantes e massacrando os docentes, atrapalham a escola pública; ii) a falta de infraestrutura escolar e de apetrechos didáticos autorais (como laboratórios) é um empecilho medonho, porque atrelam os docentes a condições indignas de trabalho; iii) o abuso de avaliações de fora, de cima, feitas para pisotear a escola é abominável, porque o sentido da avaliação é cuidar da escola – sendo esta constitucional, não segue, por mais precária que seja, ser fechada, vituperada, humilhada, privatizada, mas **reerguida**; iv) não vejo a ação sindical como negativa necessariamente, pois considero sindicato uma das instituições mais civilizatórias da história humana (saber defender associativamente o direito de trabalhar dignamente)¹², mas vejo como abuso defender apenas os professores, ignorando que a razão docente é a discente – se o aluno não aprende, a escola perde o sentido; “perder aula” é o resultado primordial da greve, mas é fútil – não perde nada quem perde aula; v) professores não são culpados, mas são responsáveis pelo que fazem na escola, assim como sou responsável pelo que estou dizendo e fazendo aqui; esta responsabilidade é compartilhada por todos que atuam na escola direta ou indiretamente (incluindo também as Secretarias, por exemplo, o MEC ou governos locais); não cabe correlação mecanicista entre docência e discência, não só porque correlação não é causação, mas sobretudo porque, dando-se a aprendizagem na mente do estudante, não na aula docente, esta é instrumental, mediadora; professor faz sua parte e responde por ela, como pais não são culpados pelos filhos, mas respondem, compartilhadamente, por eles; é golpe sujo pequeno-burguês postar-se como figura central na escola como transmissor de conteúdo e eximir-se do impacto sobre os estudantes; vi) apenas 28 candidatos tiveram nota máxima no Enem de 2020 (Enem 2020. 2021), dentre

¹² Embora esteja fora de moda referir-se ao marxismo, lembro que a Comuna de Paris (Demo, 2018) definia-se como “trabalhadores associados”, sendo eles o garante da cidadania, não o Estado, muito menos o mercado. A obra de Marx, deixando de lado os determinismos fora de lugar, sempre foi a luta pelos direitos trabalhistas.

- - - -

3 milhões – ninguém redige bem; o professor não é culpado disso, mas tem sua parte nisso, ao não cuidar que os estudantes aprendam a redigir, perdendo-se apenas no instrucionismo fútil escolar; de igual modo, os “cursinhos” que não conseguem que os alunos aprendam a redigir deveriam ser “responsabilizados”; mas, como não se pode cobrar nada, tudo fica imune, sobretudo impune, e o estudante perfeitamente imbecilizado; vii) muitos professores são dedicados à sua causa escolar, mesmo em condições em geral muito impróprias de trabalho, mas, como todos, somos questionáveis; que eu permaneça questionável é fundamental para meus críticos, como é fundamental para mim poder questionar a escola pública, não para a denegrir, mas para recuperar seu papel de baluarte da democracia para todos, não só para uma pequena-burguesia predatória e supremacista; viii) a alegação da extraordinária criatividade da escola pública só por ser pública e de que há inúmeras inovações pululando no país, é tergiversação fútil – qualquer levantamento descobre que inovação é rara e não se institucionaliza, ao contrário do naipe de municípios cearenses com o melhor Ideb nacional que poderia se institucionalizar; a “inovação” escolar mais comum é sua piora, degradação, mutilação.

Dentre os golpes mais esdrúxulos de certa esquerda pequeno-burguesa está a “imaculada conceição”, que exemplifico com Lula. Foi redimido, com justiça, de processos viciados movidos por Moro e seus asseclas do MP; mas não é “imaculado” – viveu 8 anos no poder, cercado de corruptos profissionais do partido, alegando, todavia, que nunca viu nada, nem nada fez para ser incriminado. Esta “imaculada conceição” é como a de Nossa Senhora: só para os crentes. A própria necessidade de manter um líder como referência sagrada, imaculada, é doentia, porque desistimos de saber pensar, sendo pensados pelo líder. Não é diferente de Bolsonaro – os extremos se tocam. Um pingo de espírito crítico autocrítico levaria a reconhecer que a escola pública, com um diagnóstico mínimo e questionável, é uma fraude oficializada, pois é a escola pobre para o pobre, enquanto a nata da sociedade tem alternativas, até mesmo uma dentro do espaço público, ainda mais supremacista que a escola privada: a escola federal. Não é diferente do trambique que fizemos na Constituição: impusemos a

- - - -

aposentadoria integral sem contribuição proporcional à sociedade, deixando o trabalhador de salário-mínimo (sobretudo o privado) ao relento, totalmente excluído, pois nos achamos superiores. Isto já foi corrigido, mesmo tumultuadamente, porque não faz sentido uma aposentadoria nobre e outra pobre no espaço público. Os privilégios constitucionais, porém, são uma montanha, mesmo chamando a esta Constituição de cidadã, cinicamente (Demo, 2018; 2020a). A escola pública deveria poder contribuir para equalizar as oportunidades. Na prática, as exacerba, porque encalacra a ralé na periferia do sistema, a um passo de ser expelida. A pequena-burguesia, assim viu Marx, se diz popular quando lhe convém; mas tem como objetivo chegar à grande burguesia ou, pelo menos, viver à sua sombra e sobra (Demo, 2021). Quando se defende a escola pública, é preciso distinguir o que estamos defendendo: a da ralé, ou a dos nobres!

Agora, para incômodo das esquerdas, precisamos “**reconstruir a escola**” (BNCC, 2018:462). É um vexame para nós ter de ouvir isso de uma perspectiva retrógrada, instalada desde o Governo Temer. Há muito tempo as esquerdas deveriam ter impugnado a escola pública pobre para o pobre, porque é uma indignidade sem nome. Não fizemos, em parte, por conluio com sindicatos e docentes básicos que se eximiram da responsabilidade escolar, também porque o instrucionismo é patrimônio nacional (Demo, 2020). A escola pública não vale nada, como regra, mas, como ninguém responde por ela, é tocada *motu proprio*, para lugar nenhum. Há décadas sabemos que, sobretudo no EM, as aulas de matemática não têm efeito nenhum. No entanto, ano que vem, serão dadas de novo, num ritual repetitivo como se fosse um cacoete incontornável comportamental. Defendemos discursivamente a escola pública, mas da boca para fora: se o aprendizado já é pífiio nos AI, cai uma barbaridade nos AF e some no EM, não se pode chamar a isto de escola pública: é uma sacanagem pública. Mas tudo se redime cinicamente na pequena burguesia que distribui culpas para todo o lado, desde que não responda por nada. É constrangedor que tenhamos de reconstruir a escola tangidos por uma proposta instrucionista retrógrada e que tem tudo para não dar certo, porque o ator principal não consta: o professor. Se o

professor permanece o mesmo, como recriar a escola? BNCC é letra morta, caso o professor não lhe dê vida.

E isto leva a outro questionamento da pequena-burguesia educacional: os resultados kafkianos escolares induzem, naturalmente, a questionar a formação docente básica (Demo, 2021a) – (de)forma um profissional do ensino; precisamos, porém, de um profissional da aprendizagem, autor, cientista, pesquisador, que a universidade se nega a oportunizar. Em grande parte, os professores somente transmitem conteúdo curricular, sem cuidar da aprendizagem discente, por conta desta deformação original. Os cursos de pedagogia e licenciatura estão comprometidos com este atraso pedagógico clamoroso, mas, assim como não se pode questionar os docentes na escola, não é permitido questionar a universidade. Também é imaculada conceição. Esta condição dúbia e cínica pequeno-burguesa – defendemos causas populares, mas queremos viver de modo privilegiado no espaço público – nos expõe ao ridículo, tanto porque a escola pública é uma fraude oficializada, tanto quanto os cursos de pedagogia e licenciatura são uma farsa pedagógica fútil.

III. LESEIRA INSTITUCIONAL ACOMODATÍCIA E ESPERTA

Como o país ainda não saiu do colonialismo que o inventou, o Estado é um troféu privilegiado e privilegiador, não bem público, sem falar que, por trás do Estado, está o mercado neoliberal que controla os acessos e benefícios. Não conseguimos ainda ter um Estado igualitário, por exemplo, no sentido de que seus serviços precisam deter a qualidade pressuposta e a mesma para todos. Achamos, ao contrário, plenamente normal que o Estado não funcione para a ralé do país, porque esta ainda não é sujeito histórico. É rebotalho (Souza, 2016; 2017). Assim, o fato de que na maior parte dos municípios brasileiros a escola pública seja um estrupício sem qualquer sentido, não estranha ou choca. O fato de que mais da metade dos municípios tenha aprendizado adequado de matemática no EM de 1% e 2% no Maranhão¹³, ou seja, nenhum, se normalizou; é parte da

13

https://gedu.org.br/estado/110-maranhao/explorar?grade=3&discipline=2&dependence=0&zoom=2&sort=optimal_index_perfect_hundred&sortDirection=asc&visualization=isotope

- - - -

paisagem; só chamaria a atenção se fosse ao contrário. Esta leseira institucional acomete a escola: contenta-se com as aulas; não se altera se os estudantes não aprendem nada. Alguns ainda se dão ao desplante de alegar que na escola acontece muita outra coisa, além de aprender, como socialização, eventos culturais, as amizades e relacionamentos. Certamente, escola – está até na BNCC agora – não se reduz ao pedagógico, mas este é crucial, tanto que, se este não existir, nenhum outro lero-lero vai salvar. Escola pública hoje é lero-lero, esticado, sem fim, inútil, para a ralé. É, porém, edificante para os poucos que se incluem na escola federal.

Esta condição ecoa nossa cidadania esfarrapada – a escola pode promover a cidadania e qualificação da democracia, mas, de si, expressa bem mais sua falta (Bourdieu & Passeron, 1975. Althusser, 1980); nossa escola pública é do tamanho de nossa cidadania – minúscula, irrelevante. Constantemente, aparecem oráculos que decantam maravilhas escolares, sobretudo “culturais”, que poderiam, sim, ser muito importantes pedagogicamente falando, mas são arremedo perante a falência total da aprendizagem. Fumaça cultural não substitui aprendizagem, e vice-versa; o aporte cultural digno de nota, necessário para a formação integral do estudante, se associa à aprendizagem; não é diversionismo eventual, foguetório para inglês ver, excitação esporádica, o que lembra as jornadas pedagógicas motivacionistas, encardidamente neoliberais e fátuas. Voltando à escola, os docentes, levados às lágrimas na jornada, continuam dando a mesma aula... Precisamente porque temos um Estado ainda subserviente à elite, extremamente corrupto e desfigurado por aproveitadores (incluindo a pequena-burguesia) (Acemoglu & Robinson, 2019. Rajan, 2019), a escola pública tem função absolutamente estratégica, se fosse como a escola federal – esta, porém, é para a nata da nata, que defende a escola pública, desde que a sua seja supremacista. Não descobrimos ainda o bem comum. Este é uma ficção ou uma condenação: quem depende do bem comum não vai ter nada, pois logo descobre que foi privatizado. A escola federal é uma privatização pelo avesso. A universidade, contudo, não se acanha em inventar uma “escola de aplicação”, que justifica como expediente de estágio e formação dos seus graduandos em pedagogia e

- - - -

licenciatura, mas busca, de verdade, uma escola privilegiada para seus filhos, mais até que a privada. Não está na Bíblia que devamos ser bobos! Coerência comportamental é para espartano alienado!

Aproveitar-se do espaço público sempre esteve na ordem do dia, por quem tem chance de o manipular. Castas privilegiadas sempre existem, a menos que intervenha uma cidadania exuberante que imponha o bem comum como regra de ouro. Isto ocorreu no *welfare state*, em termos aproximativos, onde educação e saúde não se compram nem se vendem (Krenak, 2020). Educação pública, ao invés de ser a mesma para todos, de qualidade elevada, é dividida entre os oprimidos que têm a pior possível, e os nobres que têm a melhor possível, melhor que a escola privada. Incomoda que sabemos produzir uma escola pública de alto nível; não parece ser algo tão difícil de arquitetar. Na prática, reservamos isso para uma elite da elite, para nós mesmos, que, íncritos defensores da escola pública, preferimos uma escola pública “privatizada”, pois ninguém é de ferro. Igualdade é para pobre (Demo, 2020a); quem pode, se privilegia. A educação igual para todos é coisa de medíocre; assim como 20% da população mantém a escola privada, precisamente porque considera a escola pública coisa pobre para o pobre, assim também quem se instala da escola federal quer sobressair, não ser igual. É “constitucional” que Juízes tenham salários exorbitantes (supersalários), acrescentem auxílios de toda ordem (penduricalhos), porque, ao invés de seguir a norma de que juiz privilegiado não pode julgar, impõem o contrário: juiz igualitário é o falido.

Acreditamos que educação, se tiver a qualidade da escola federal, pode contribuir para a cidadania popular, a ponto de ser viável o igualitarismo institucional, combinando igualdade e diversidade. Na escola pública da ralé, no entanto, sem qualquer chance emancipatória – ao contrário, na verdade – prescreve-se o lugar do pobre: na margem do sistema, quase caindo fora. É um espetáculo macabro observar que todo dia, milhões de estudantes acodem à escola pública para serem friamente imbecilizados, iludidos, vilipendiados. Este massacre, porém, vai por conta do além, de referências esotéricas, de percalços inomináveis, já que ninguém se responsabiliza por nada. Na escola não há

- - - -

responsáveis por ela. Professores dão aula, só. Quase ninguém aprende. Isto vai se normalizando, a ponto de a exclusão ser a norma. Dos AI para os AF, perdemos facilmente metade; matemática já é inferiorizada nos AI e leva um tombo nos AF. No EM, os linguistas produzem, em geral, algum resultado melhor, mas os matemáticos já capitularam, restando um fiapo de matemática. Esta loucura, contudo, virou sanidade escolar. Sistemas de ensino são facilmente *pro forma*, existem para não funcionar, é uma máquina que gira em torno do próprio umbigo, sem qualquer serventia pública. Gastam-se recursos públicos para manter a politicagem escolar. Uma escola onde quase ninguém aprende, sistematicamente, é inconstitucional, ilegal. Mas, como não há responsabilidade, não há providências. Sabemos da miséria escolar – tomando a série histórica do Ideb como referência – pelo menos desde 1995. Sabemos que matemática nunca existiu no EM, muitas vezes já nos AF. Contudo, ano que vem, vamos dar a mesma aula, aplicar a mesma prova, desconversar tudo de novo. Vem o capataz da Secretaria e constata que as aulas foram dadas. Está ótimo!

IV. CUIDAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR PÚBLICO

Se avaliamos para cuidar, cumpre, então, **cuidar**. Diagnóstico só tem este sentido (Zhao, 2018). Mas, sabendo da miséria escolar mais que ninguém, a escola evita o diagnóstico, escondendo a cabeça debaixo da areia. Muitos professores negam os dados (impedem a Prova Brasil), porque acham que a avaliação é uma impostura neoliberal – em muitos sentidos é mesmo – e não se deveria permitir que ocorresse. Ao invés de questionar a avaliação, as impropriedades dos dados, também para preservar seu sentido pedagógico (para cuidar, não para sacanear), nega-se saber o que ocorre na escola, porquanto é melhor mesmo não saber. Avaliar sempre é uma iniciativa complexa, ambígua, dúbia, começando pelo próprio avaliador que detesta ser avaliado. Professor detesta ser avaliado, porque, sendo avaliador, gostaria de não ser molestado. É uma “imaculada concepção” incoerente, porque a capacidade de avaliar pressupõe ter sido avaliado. Não é viável, para dar um exemplo, chegar ao PhD sem ser avaliado – podendo agora avaliar, esta autoridade advém de ter sido avaliado, não

- - - -

da imunidade, que é impunidade. Reconheço plenamente que muitas avaliações são feitas para sacanear o professor, como é o caso americano, onde avaliações externas são cada falso fatal: ou o aluno aprende (mais propriamente se sai bem na prova, predominando o instrucionismo desbragadamente), ou o professor é demitido (Horn & Wilburn, 2013. Amrein-Beardsley, 2014. Russakoff, 2015. Au, 2009). No entanto, pode-se mostrar que, apesar dessa ferocidade neoliberal, a melhor escola americana é a pública (Lubienski & Lubienski, 2013. Darling-Hammond, 2013). Traça-se uma correlação mecanicista entre docência e discência, como se o professor pudesse enfiar conteúdo curricular na cabeça do estudante, de fora, de cima, “causando” a aprendizagem. Esta não pode ser “causada” de fora, pois há que ser engendrada de dentro, autoralmente (Demo, 2015).

Avaliação escolar não pode ter outro resultado que não seja salvar a escola pública e o professor público. Não pode ser punitiva, mas pedagógica. Então, não retiramos da avaliação, por mais amarga que seja, qualquer pretensão draconiana e humilhante. Ao contrário, precisamos consertar, arrumar, reerguer. O que acontece, contudo, é que os resultados da avaliação nunca foram considerados, porque existe um acordo sub-reptício de não molestar a escola e ninguém se responsabiliza. A escola pública é um descuido fortuito! Lembra o descuido inintencional do liberalismo que nada teria a ver com a pobreza da população! Este compadrio é atávico, colonial, colonialista, porque só tem um efeito: marginalizar o marginalizado mais ainda, o que o freireano Popkewitz (2001) chama de *pedagogia como efeito de poder*. Mesmo que a escola “sacaneie” os estudantes, não vamos responder a um desatino com outro. Vamos consertar. Mesmo com os exageros conhecidos, sobretudo sindicais, de que o professor é vítima do sistema – ele é, em grande parte, seja pela remuneração vil, ou por condições muito impróprias de trabalho, ou por formação totalmente retrógrada na universidade – o que importa é o direito constitucional de aprender de todos. Ainda não o tomamos o professor a sério (Anuário, 2021. Dolton et alii, 2018); sendo o profissional dos profissionais, cuja atuação tem o sentido de dignificar as outras profissões, não possui dignidade profissional reconhecida. Nos

experimentos exitosos do Ceará (Demo, 2020b) reconhecemos que os professores, sendo os arquitetos centrais da proposta, engolem sapos, pois aumentam muito o trabalho, a dedicação, a presença pedagógica, sem compensação devida. Eles aceitam, porém, que o direito do estudante de aprender não pode ser prejudicado. Na escola da ralé, entretanto, aceita-se que ninguém aprenda como regra geral, porquanto, tendo os professores alguma margem de manobra para reagir, os estudantes não têm nenhuma; estes, sim, são vítimas escrachadas do sistema.

Há, para ser honesto, tudo por fazer. Quando a BNCC conclama a “recriação da escola”, parece brincadeira de mau gosto, começando pela futilidade de achar que uma lei muda a realidade. Mesmo sabendo que, sem professor, a BNCC é letra morta, vamos começar a aplicar em 2022, esperando um milagre. Sendo o professor o mesmo, o resultado será o mesmo. Sabemos disso desde 1995, pelos dados do Ideb: houve algum avanço nos AI, mesmo com resultados ainda muito insuficientes; nos AF existe a tendência de estagnação, também porque a queda (efeito desaprendizagem) é astronômica; no EM pode até haver recuo, tamanha é a inépcia, sobretudo na escola estadual. A turma que elaborou a BNCC também sabe disso, mas promete a “recriação da escola”, porque, no caso, a esquerda e a direita querem o mesmo resultado instrucionista: aula, só aula. É um conluio nacional contra os estudantes. Na escola só tem repasse de conteúdo e com isso queremos “recriar” a escola. Não estamos esperando um milagre; estamos sacaneando os estudantes.

Mesmo reconhecendo isto, não cabe aviltar os docentes. Cabe, tão-somente, dignificá-los. Não são descartáveis, são imprescindíveis. Hoje esperamos que sejam autores, cientistas, pesquisadores, tanto por conta dos novos tempos, quanto porque tais habilidades deveriam começar no pré-escolar (Linn & Eylon, 2011. Slotta & Linn, 2009). Aprendizagem não tem data para começar, nem para acabar. Confundindo-se com a vida, sobretudo com a vida como autoria, perpassa a história de todo estudante, sendo a escola apenas um momento privilegiado de foco. Professores precisam de formação permanente totalmente distinta daquela que receberam na universidade. Da universidade saíram deformados; basta! É

preciso imaginar outra formação, tipicamente autoral, que assegure inequívoca experiência de aprendizagem, que será a base para cuidar da aprendizagem do estudante. Não precisamos mais de profissionais do ensino, que já é o computador (Means, 2018). Precisamos de quem, aprendendo como profissão, cuide da aprendizagem dos estudantes, promova “atividades de aprendizagem” (Demo, 2018), não apenas de ensino, nem se enrole em “metodologias ativas” (para enfeitar uma aula inútil) (Bacich & Moran, 2018), mas cuidem que os alunos estudem, leiam, pesquisem, elaborem, argumentem etc. Não pode ocorrer que, no Enem, 28 estudantes tirem nova máxima em redação, de 3 milhões. É um suicídio da escola, completamente inútil.

Como em toda profissão, há maus docentes também, que já capitularam ou vivem na zona de conforto, porque é mais cômodo dar aula e fugir. Certamente, compromisso escolar é fundamental, o que se observa claramente em experimentos cearenses: o fator mais decisivo é a adesão docente, obsequiosa, magnânima, gentil. Não temos como obrigar a isso. Só podemos tentar persuadir, convencer (sem vencer). Uma coisa, contudo, parece certa: recriação da escola só vem se soubermos recriar os docentes. A recriação não vem de uma lei, de uma ordem unida, de uma pressão de fora, de reprimendas.

Um bando de educadores instrucionistas, da esquerda e da direita, disse ao professor que sua função é cuidar do conteúdo curricular. O resto é decorrência. Creem nisso, também porque a universidade, ao invés de formar cabeça própria ou “bem-feita”, como diz Morin (2000), inventou a subserviência funcional – professor repassa conteúdo, não o reconstrói. É o professor profeta de si mesmo, que contempla o próprio umbigo como centro da escola, que imagina deter uma autoridade papal, quando é apenas um porta-voz insignificante, tanto que o computador já está fazendo isso melhor. Estudante é repositório de conteúdo memorizado, do qual não usa nada para a vida, pois vai esquecer tudo a dois passos da escola. Não está na escola para aprender, mas para regurgitar conteúdo. Na prática, escola ainda é troféu docente, é seu palco, seu trono, sua fantasia. Embora todos na escola sejam importantes para a comunidade de aprendizagem (Pacheco, 2014), aluno é sua maior razão de ser, assim como filho

é a maior razão de ser da família. Mas a escola ainda faz de conta que a docência é a maravilha escolar.

V. SOBRE “A CENTRALIDADE DO PROFESSOR”

Na experiência internacional docente básica, consta que a questão docente é a mais estratégica, como no texto memorável de Darling-Hammond & Lieberman (2012), no qual exploram experiências de muitos países, ilustrando que países mais exitosos cuidam detidamente dos professores, com realce, entre outros, para Finlândia (Sahlberg, 2010; 2017. Ripley, 2013), enquanto países reconhecidamente não exitosos, com destaque negativo para os Estados Unidos, professores são equipamento comum escolar: contratam-se e demitem-se (Goldstein, 2014). Entre nós, entrou no radar da discussão que a centralidade do professor é tese equivocada, porque, na “comunidade de aprendizagem”, todos, dentro e fora da escola, são importantes. De si, é tese bem cabível, porque é inegável o caráter sistêmico da educação escolar. Considerar a merendeira, a faxineira, o guarda como “pedagogos” também é atitude pedagógica formidável que só valoriza a noção de que aprendizagem é um projeto coletivo. Mas, como os problemas são muitos e duríssimos, qualquer visão de estratégia indica que é preciso priorizar. Aí, entra a centralidade docente, não para prejudicar a visão sistêmica essencialmente correta, mas para abordar os desafios mais incisivos e decisivos, começando pelo professor, que é também a resposta possível mais rápida e efetiva. Naturalmente, entendo que quem contesta a centralidade do professor, não o faz para o colocar em segundo plano, em gesto neoliberal, assim como defender a centralidade do professor não denigre a comunidade de aprendizagem, porque se trata de uma centralidade sistêmica, não unilateral. Então, professor não resolve tudo sozinho, porque não é componente sozinho (Darling-Hammond, 2013), mas, sem ele, não fazemos, literalmente, nada. Tê-lo contra é receita certa de fracasso.

No entanto, se é prudente evitar a centralidade do professor, pois poderia redundar em culpabilizá-lo, tese que rejeito frontalmente, professor é quem tem o maior grau de responsabilidade na aprendizagem escolar, mesmo sendo fator

- - - -

externo (aprendizagem ocorre na mente do estudante, não na aula, que é mediação). Quem dá aula copiada para ser copiada, não é o capitalismo, nem o neoliberalismo, nem o governo, mas o professor – tem responsabilidade por ela, não culpa. Tomemos o desastre contumaz da redação no Enem-2020 (2021). Somente 28 candidatos tiveram nota máxima, uma ignomínia, uma indignidade, uma truculência. Por que ninguém sabe elaborar? Porque o professor não sabe e foi assim “ensinado” na universidade. Nisto é muito ajudado por avaliações como PISA e Ideb, tendencialmente instrucionistas. Se perguntarmos a qualquer capitalista mais moderno dirá que quer um trabalhador com texto próprio, até mesmo com “espírito crítico” (Dintersmith, 2018). Embora seja uma chacota pedagógica, pois o capitalista não espera que o trabalhador questione o capitalismo, sabe que, como regra crescente, só dá lucro e é produtivo quem sabe pensar! É indispensável ter na escola professores que sabem pensar, ao contrário do que se faz na universidade. Implica saber elaborar, pesquisar, estudar, e tantas outras atividades de aprendizagem que a escola nega aos estudantes (Demo, 2018).

É experiência comum que, para inovar na escola, precisamos de professores inovadores. Tudo o mais é importante, a infraestrutura, os equipamentos didáticos e pedagógicos, a comunidade em geral, mas, para não ficar em poesia estratosférica, se o professor não funciona, nada vai funcionar. É um vício acadêmico que toda discussão educacional começa com Adão e Eva, mas não são eles que impedem a elaboração do estudante. Certamente, o capitalismo, o neoliberalismo, os governos, sobretudo a pobreza dos estudantes são ônus terrível, prejudicando a qualidade escolar. Mas, se o aluno não sabe escrever um texto de duas páginas, a questão é mais tipicamente escolar, não “capitalista”... O discurso sobre Adão e Eva induz facilmente a fugir do assunto, alegando que, para a escola funcionar, é preciso, antes, resolver o capitalismo. Bom seria. Mas vamos, provavelmente, morrer antes. Por exemplo, a falta de infraestrutura é lancinante, e quase sempre fulminante, como é o caso da falta de internet adequada para os estudantes na escola. É, contudo, da ordem instrumental: quem dá vida à internet não é a empresa da internet, nem a secretária local de

educação, mas organização pedagógica escolar e esta é retrógrada na média brasileira. Um professor que sabe o que fazer com a internet – dedicada à autoria do estudante – é peça chave, mesmo nunca única.

O discurso de que precisamos questionar tudo sempre, tem sua razão de ser, mas é, a rigor, uma futilidade. Enquanto nos divertimos elucubrando fetiches acadêmicos, os alunos não aprendem e não podem esperar pelas fantasmagorias elucubradas por quem não precisa da escola pública pobre, embora aprecie a nobre (federal), nem podem esperar o capitalismo ser superado. O procedimento tão comum de que é gesto de inteligência superior evocar o neoliberalismo e outros bichos para dar uma explicação clarividente à miséria educacional, ao lado de sua propriedade para mim óbvia, é tergiversação, quase uma senha de iluminados que imaginam ver tudo, para não ver nada. O capitalismo sequer precisa se esforçar; a escola pública agoniza em suas próprias misérias, porque é feita para não funcionar, não só pelos governos perversos e neoliberalismos sacanas, mas por nós mesmos. Ao manter o instrucionismo escolar escrachado, vamos apequenando a escola pública ao fiapo que é hoje, exceto a federal. Adão e Eva não dão aula na escola. Nós damos. Há receio generalizado de responsabilizar o professor, quando é natural que respondamos pelo que fazemos, ou somos títeres? Pais não são culpados, mas respondem por seus filhos. Respondemos pelo que dizemos e fazemos, com exceção dos que sofrem de “imaculada concepção”, como Lula e Bolsonaro e outras celebridades.

No caso dos municípios cearenses com cifras elevadas do Ideb, sobretudo de aprendizado adequado (há 12, em 2019, com aprendizado adequado acima de 90%, nos AI) (Demo, 2020b), os docentes são, de novo, a peça-chave, mais que a gestão local. Esta facilmente está envolta em ambiente politiqueiro e muda periodicamente; quem carrega o piano é o professor, junto com os funcionários de cada escola. Não fossem os professores, grande parte das experiências sucumbiria, só pela mudança de gestão. Disto segue também a importância de professores públicos serem estáveis. O lado mais efetivo da experiência cearense é que, em muitos casos, os professores engolem sapos (trabalham muito mais, cuidam muito mais, envolvem-se muito mais, sem qualquer compensação

- - - -

adicional), mas reconhecem que, apesar do capitalismo, neoliberalismo, governos etc., os estudantes têm direito de aprender, constitucionalmente. Eles não podem ser penduricalhos de evasivas diversionistas. Ao final, como o que importa é a aprendizagem do estudante e esta é triste, precisamos não gastar energias com diatribes folclóricas, centrando o esforço na qualidade pedagógica da escola, que pede mudança completa de proposta. A BNCC, apesar de retrógrada, tem nisto razão. Nesta recriação da escola, professor é peça-chave, também porque é o garante da própria BNCC.

CONCLUSÃO

Mesmo sendo os diagnósticos baseados no Ideb muito frágeis e questionáveis, nos dizem muita coisa sobre a escola, que gostaríamos de encobrir. Gostaríamos de encobrir o efeito desaprendizagem que acaba com ela já nos AF. Ou que, no EM, o aprendizado é residual, sobretudo de matemática. Ou que temos divergências agudas entre a atuação docente do pedagogo e do licenciado (AI/AF), ou entre linguistas e matemáticos (no EM). Ou que grande parte das escolas municipais é *pro forma*, existe para não existir, os estudantes só perdem seu tempo. Esta política do avestruz está fulminando a escola pública, que, ao invés de ser uma oportunidade de ressurgimento sobretudo dos alunos mais pobres, é seu inferno. Inventamos, perversamente, que ninguém é responsável pela escola; não há o que cobrar. Cobrar é maledicência neoliberal. E tudo segue seu rumo inútil, para uma população vista como inútil de estudantes. Não vamos atribuir culpa à escola, nem aos docentes; mas todos somos responsáveis pelo que fazemos, dizemos, ou deixamos de fazer e de dizer. Manter uma escola tão excludente para a ralé, décadas e décadas, não pode, infundamente, ficar impune. Somos responsáveis por este malefício tão contundente à população mais marginalizada.

Sei que existe por trás de tantas resistências a resistência à avaliação. É tão mal afamada que já não distinguimos mais entre avaliar para cuidar e outras que querem detrair. O exemplo americano neoliberal de tyrannizar o professor é deplorável, fenômeno que Goldstein chamou de “*guerra ao professor*” (2014), pois

tê-lo contra significa que a escola não vai funcionar. É muito mais educativo, justo e produtivo cuidar dele, para que, sentindo-se valorizado na escola, adira ao direito do estudante de aprender bem. Professores sempre foram tão maltratados que já não acreditam em nada – desconfiam de qualquer proposta, porque supõem que, na surdina, se esconda alguma arapuca. É tão comum que a escola funcione por funcionar, *pro forma*, sem compromisso com os estudantes, que encontrar uma escola digna é um susto (BID, 2018). Mas as temos também, sobretudo no Ceará e têm a vantagem de não serem périplos passageiros, veleidades localizadas, mas algo institucional. Parece incrível que hoje esperamos esta virada dos municípios, pois já não cremos mais nos estados e na União. A miséria mais miserável da escola pública é da escola estadual, mormente no EM. Ceará brilha muito nos AI; é vala comum no EM.

Temos sobretudo a escola federal, que facilmente é melhor que a privada, embora tenha mazelas incômodas da escola privada, começando pela seletividade brutal. Apesar dos pesares, mostra que somos capazes de fazer uma escola de alto nível; a universidade sabe o que é aprender bem, porque faz isso, de modo geral, no mestrado e doutorado. Cuida-se da autoria dos candidatos e na defesa avalia-se a autoria. Na verdade, quando há Pibic no curso, já se prenuncia que aprender bem exige pesquisa, mas nunca fomos capazes de organizar a graduação como Pibic para todos. É para uns seletos. Sempre que generalizamos qualquer política pública, nivelamos por baixo. O que é para todos, é miséria.

REFERÊNCIAS

- ACEMOGLU, D. & ROBINSON, J.A. 2019. The narrow corridor: States, societies, and the fate of liberty. Penguin Press.
- ALTHUSSER, L. 1980. Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado. Editorial Presença, Lisboa.
- AMREIN-BEARDSLEY, A. 2014. Rethinking value-added models in education: Critical perspectives on tests and assessment-based accountability. Routledge, London.

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario

AU, W. 2009. Unequal by Design – High-stakes testing and the standardization of inequality. Routledge, London.

BACICH, L. & MORAN, J. (Orgs.). 2018. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Penso, Porto Alegre.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília - http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BID - ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS E., ALFONSO, M. 2018. Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? BID, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema educativo. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

DARLING-HAMMOND, L. 2013. Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. Teachers College Press, N.Y.

DARLING-HAMMOND, L. & LIEBERMAN, A. (Eds.). 2012. Teacher Education around the World – Changing policies and practices. Routledge, London.

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021 Efeito Desaprendizagem na Escola Pública. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2015. Aprender como Autor. Gen, São Paulo.

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

- - - -

DEMO, P. 2019. Direitos Humanos Supremacistas à Brasileira – De como fabricar cidadanias privilegiadas -

<https://drive.google.com/file/d/1q9IkToL5jPHSSfEXbJa8DAy8n-KWORjM/view>

DEMO, P. 2020. Educação à Deriva – À direita e à esquerda: Instrucionismo como patrimônio nacional - <https://drive.google.com/file/d/10nMIgL8N9GKFGwtbnL-bIn7GQf0HdyA4/view>

DEMO, P. 2020a. Igualdade é coisa de pobre – Privilégio é o que importa – Ensaio sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. Amazon.

DEMO, P. 2020b. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>

DEMO, P. 2021. Pequena Burguesia (Nomenclatura) – Não sendo rico, vale viver em sua sombra e sobra - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/04/ensaio-626-pequena-burguesia.html>

DEMO, P. 2021a. Formação de professores básicos na universidade – indicações preliminares de um adestramento obsoleto. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática* 2:1-22. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/issue/view/28>

DINTERSMITH, T. 2018. What school could be: Insights and inspiration from teachers across America. Princeton U. Press, Princeton.

DOLTON, P., MARCENARO, O., VRIES, R., SHE, P-W. 2018. Global Teacher Status – Index 2018. U. of Sussex & Varkey Foundation - <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>

ENEM 2020. 2021. Enem 2020 tem 28 redações nota mil... G1 – Educação - <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/03/30/enem-2020-tem-28-redacoes-nota-mil-veja-desempenho-geral-dos-candidatos.ghtml>

GEEMPA. 2006. Alfabetizar é Questão de Competência. Geempa, Porto Alegre.

GOLDSTEIN, D. 2014. The Teacher Wars: A history of America's most embattled profession. Doubleday, N.Y.

- GROSSI, E. P. 2004. Por aqui ainda há quem não aprende? Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- HORN, J. & WILBURN, D. 2013. The Mismeasure of Education. IAP, Charlotte.
- KRENAK, A. 2020. A vida não é útil. Companhia das Letras.
- LINN, M.C. & EYLON, B.-S. 2011. Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration. Routledge, N.Y.
- LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools. University of Chicago Press, Chicago.
- MEANS, A.J. 2018. Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism. Routledge, London.
- MORIN, E. 2000. Cabeça bem-feita. Bertand do Brasil.
- PACHECO, J. 2014. Aprender em Comunidade. SM, São Paulo.
- POPKEWITZ, T.S. 2001. Lutando em Defesa da Alma – A política do ensino e a construção do professor. ARTMED, Porto Alegre.
- RAJAN, R. 2019. The third pillar: How markets and the State leave the community behind. Penguin.
- RIPLEY, A. 2013. The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way. Simon & Schuster, N.Y.
- RUSSAKOFF, D. 2015. The Prize: Who's in charge of America's Schools? Houghton Mifflin Harcourt, N.Y.
- SAHLBERG, P. 2010. Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College, N.Y.
- SAHLBERG, P. 2017. FinishED leadership. Corwin, Thousand Oaks.
- SLOTTA, J.D. & LINN, M.C. 2009. Wise Science – Web-based inquiry in the classroom. Teachers College Press, N.Y.
- SOUZA, J. 2016. A ralé brasileira: Quem é e como vive. Ed. Contracorrente.
- SOUZA, J. 2019. A elite do atraso: Da escravidão a Bolsonaro. Ed. Estação Brasil.
- ZHAO, Y. 2018. What works may hurt – Side effects in education. Teachers College Press.

OS AUTORES

Pedro Demo

Cursou Filosofia na Faculdade dos Franciscanos, Curitiba, 1961-1963. Três anos de Teologia em Petrópolis e estudo de Música (1964-1966). Doutorado em Sociologia, Alemanha, 1967-71. Defesa de tese em 28/01/1971. Nota máxima, premiada, publicada em alemão em 1973, na Editora Anton Hain, Meisenheim (Herrschaft und Geschichte – Zur politischen Gesellschaftstheorie Freyers und Marcuses). Pós-doutoramentos na Universität Erlangen-Nürnberg (Nürnberg-Alemanha), março a junho de 1983, com Prof. H.-A. Steger, e na University of California at Los Angeles (UCLA), agosto de 1999 a abril de 2000, com Prof. Carlos A. Torres. Regressando ao Brasil em 1971, trabalhou no Centro João XXIII (Rio de Janeiro), dos Jesuítas, assessorando os Bispos do Brasil (CNBB). Ao mesmo tempo, foi professor da Universidade Federal Fluminense, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do IUPERJ (Pós-graduação em Sociologia da Universidade Cândido Mendes). No Centro João XXIII, elaborou/publicou textos sobre a realidade socioeconômica brasileira, para mostrar aos Bispos as condições de vida do povo brasileiro, sob a orientação de Pe. Ávila e Pe. Paulo Menezes. Em 1975 foi contratado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ministério do Planejamento), em Brasília, para atuar na área social desta instituição. Aí pode conhecer o país como um todo, ao mesmo tempo que lhe foi permitido manter sua vida acadêmica (era professor de tempo parcial na UnB), permanecendo até 1994, quando se aposentou. Em 1976 ingressou na UnB, departamento de sociologia, onde tornou-se professor titular em 1982. Passou um tempo no departamento de Serviço Social, para colaborar na pós-graduação em Política Social, por ser esta uma área de preferência de atuação acadêmica e prática. Em 2003 retornou ao departamento de sociologia, onde se aposentou em maio de 2008. Em dezembro de 2009 foi nomeado Professor Emérito da UnB.

Possui mais de 100 livros publicados em diversas áreas.

Demo, Pedro e Shigunov Neto, Alexandre. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

Alexandre Shigunov Neto

Administrador pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFSP campus Itapetininga, IFSP – Itapetininga/SP.

Membro do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec).

Editor das Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), Revista Internacional de Formação de Professores RIFP) e Revista Internacional de Didática das Ciências e Matemática (RevIn)

E-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-5237>