

# Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter

*Tricky biases of an academic that thinks it is free from*

Pedro Demo<sup>1</sup>

Renan Antônio da Silva<sup>2</sup>

Maria Cecília de Souza Minayo<sup>3</sup>

**Resumo:** Na era das *fake news*, argumentar tornou-se tanto mais relevante porque, com apoio de tecnologias digitais, é possível armar cenários poderosos para confundir as pessoas, denegrir, insultar, excluir em especial em ambientes de disputa política e ideológica (PACCHIONI, 2018). A analítica digital, um dos últimos saltos digitais mais incisivos (GERRISH & Scott, 2018), capaz de vasculhar padrões comportamentais subjacentes em profundezas que vão até ao inconsciente e com isso influir no inconsciente (SCHNEIDER, 2019), permite manipular referendos, eleições, opinião pública, campanhas políticas, emitindo mensagens engenhosamente direcionadas para atingir em cheio as vítimas (RUSSELL, 2019). Esta capacidade sibilina, facilitada por acesso a megadados, está presente nas tecnologias de vigilância que evoluíram aceleradamente para combater o terrorismo (em especial depois do evento de 11 de setembro), tornando-se mais terrorista que as táticas do terrorismo! (ZUBOFF, 2019; MEANS, 2018). Existe nas tecnologias a pretensão de penetrar a mente do outro, não diretamente (é impossível, pelo menos por enquanto), mas via padrões recorrentes do modo de pensar, a ponto de ser possível apresentar o que o outro quer ouvir, o que, entre outras coisas, torna anúncios tanto mais fatais (WU, 2016).

**Palavras-chave:** Escola. Humanização. Tecnologias digitais.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular. Publicou mais de 100 livros. Pesquisador 1B CNPq. E-mail: lepp@rc.unesp.br

<sup>2</sup> Pós-Doutor pelos seguintes Programas de Pós - Graduação: Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Marília), História pela University of Warwick (Reino Unido), Ciências Sociais pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), Educação pela Universidad de Sevilla (Espanha), Ciências Sociais e do Comportamento pela Universidade da Corua (Espanha), Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires (Argentina), Antropologia pela Universidade de Évora (Portugal), Psicologia pela Universidad de Tarapacá (Chile), Educação pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha), Educação pela Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia (UESB), Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pesquisador no Departamento de Pesquisa do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS. Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: r.silva@unesp.br

<sup>3</sup> Possui graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), graduação em Ciências Sociais - City University of New York (1979), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1989). Desde 1997 é editora científica da revista *Ciência & Saúde coletiva* da Associação Brasileira de Saúde Coletiva e pesquisadora titular da Fundação Oswaldo Cruz. Tem experiência na área de Saúde Pública, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando como professora, pesquisadora e orientadora principalmente nos seguintes temas: metodologia de pesquisa social, metodologia da pesquisa social em saúde pública, violência e saúde, causas externas, violência, violência autoinfligida, saúde coletiva e saúde e sociedade. Já orientou 80 teses e dissertações, publicou 225 artigos científicos publicados, 204 capítulos de livros e 40 livros sendo 7 individualmente e 34 como organizadora e em colaboração. É bolsista 1A de produtividade do CNPQ e pesquisadora emérita da FAPERJ e da FIOCRUZ. E-mail: lepp@rc.unesp.br

**Abstract:** In the era of fake news, arguing has become all the more relevant, because, with the support of digital technologies, it is possible to set up powerful scenarios to confuse people, denigrate, insult, exclude, especially in environments of political and ideological dispute (Pacchioni, 2018). Digital analytics, one of the last most incisive digital leaps (Gerrish & Scott, 2018), capable of combining underlying behavioral patterns in depths that go into the unconscious and thereby influence the unconscious (Schneider, 2019), allows for the manipulation of referenda, elections, public opinion, political campaigns, sending messages ingeniously targeted to precisely reach the victims (Russell, 2019). This obscure capacity, made easier by the access to big data, is present in surveillance technologies that have rapidly evolved to combat terrorism (especially after the 9/11 event), becoming more terrorist than terrorism tactics! (Zuboff, 2019. Means, 2018). There is an intention in technologies to penetrate people's minds, not directly (it is impossible, at least for now), but via recurring patterns of thinking, to the point where it is possible to present what they want to hear, which, among other things, makes ads all the more fatal (Wu, 2016).

**Keywords:** School. Humanization. Digital technologies.

---

## Introdução

Neste texto pretendemos trabalhar um fenômeno de argumentação que temos visto com frequência em debates, quando alguns assuntos são evitados, ou considerados indesejáveis. Por exemplo, evita-se criticar Lula, ou a universidade (pública em especial), os docentes na escola básica, ou o Plano Nacional da Educação (PNE), também porque teria sido elaborado com participação das bases (o que não é bem correto), bem como assumem-se curtos-circuitos mentais como se usar dados do Ideb ou PISA fosse um equívoco, ou criticar os cursos de formação de docentes na universidade como má vontade etc. Estes são trejeitos em geral da esquerda, mas há os da direita, como evitar discutir “pobreza política”, porque não se aceita que pobreza possa ser debitada ao capitalismo, ou taxações pesadas de altos ingressos ou riqueza elevada, também fortunas e heranças, porque se pretende manter os ricos como protótipo da cidadão meritocrático, não lhes cabendo restrições sobre suas posses. Um dos preconceitos mais comuns é contra uso de dados do PISA ou Ideb, certamente questionáveis, ou de estatísticas em geral, como se fossem “neoliberais” por vocação ou inventadas para denegrir a escola. Indica-se que o ranqueamento produzido pelos dados é espúrio, o que certamente é num sentido, mas encobre-se que toda avaliação é classificatória, mesmo a mais empática do professor mais devotado.

## Avaliar é classificar

Começo por este preconceito, voltado a expurgar o laivo classificatório de avaliações escolares. Uma coisa é a posição pedagógica que reconhece não ser papel da avaliação rotular, estigmatizar, sobretudo ranquear os alunos como superiores e inferiores, pois sua função é subsidiar o direito do estudante de aprender. Outra coisa é como a sociedade vê avaliação, de modo geral e na escola. Sendo a sociedade uma instituição hierárquica, em suas manifestações conhecidas, todas admitem classificar seus membros, apresentando justificativas inúmeras, também do arco da velha. Primeiro, classificamos as coisas para entendê-las, tal qual classificamos plantas, animais, planetas, astros, também gente. A diversidade fica inteligível quando ordenada em classes, ou seria apenas algo esparramado, amorfo. Segundo, classificamos para incluir ou excluir, não mais só para entender a realidade, mas para ajeitá-la segundo cânones das clivagens de poder. Por exemplo, classificamos os países pelo PIB *per capita*, ou pelo tamanho da população, ou pelo domínio tecnológico, assim como classificamos os animais em *sapiens* e os outros não *sapiens*. Na escola classificamos os alunos, mesmo que juremos, pela santa pedagogia, que não podemos/devemos fazer isso. Também quando, em nosso compromisso pedagógico sublime, dizemos não comparar o aluno com os outros, mas apenas com ele mesmo, porque ele aprende em seu ritmo, em sua história própria, sendo espúria a ideia de que deva adequar-se a comparações externas, acabamos classificando, mesmo assim. Fazemos isso, quando dizemos apenas compará-lo consigo mesmo, usando parâmetros comparativos de desempenhos mais e menos aceitáveis; precisamos dos parâmetros para saber o que fazer, como queria Vygotsky na zona do desenvolvimento proximal, que é o desafio de cada aluno, não necessariamente comparativo com o desempenho dos outros. Na escola não se aprende só no ritmo de cada qual, mas em face de um currículo oficializado que define desempenhos esperados. Podemos pleitear abandonar o currículo, o que nem seria má ideia, mas corremos o risco de entender o ritmo próprio de cada um como ritmo nenhum, já irresponsável. Em casa, com nossos filhos, sabemos que cada um é diverso; comparações são odiosas. Mas como a sociedade é estruturada hierarquicamente, ninguém pode desenvolver-se só como bem entende; desenvolve-se socializadamente, acaba dando satisfação aos outros porque os outros se metem e fazem parte de nossas vidas.

Assim, se o professor evita classificar seu aluno, a escola, a sociedade, a própria sala de aula o faz, porque conviver também implica confrontar-se, rivalizar, disputar oportunidades, aproveitar chances etc. Quando os animais se encontram na natureza – dois cães, por exemplo – se olham, se cheiram, se tocam para ver quem é mais bonito! Se estiverem disputando território, podem brigar para tirar a limpo a classificação. Há dois aspectos nessa dinâmica. Um indica a necessidade de um entender o outro, conhecer-se.

Outro é medir-se, ranquear-se. Tomando um exemplo já clássico da teoria da ação comunicativa, Habermas sempre insistiu que a comunicação apropriada tem como objetivo a interação comunicativa não estratégica. Tem certamente, mas nunca só isso. Comunicação também é estratégica, como alega Sfez (1994) que o criticou de “mofo kantiano”: toda interação humana é permeada de clivagens de poder, não se reduz a poder linearmente, mas sempre o inclui. Este reconhecimento valeu a Habermas um laivo de ingenuidade (MÉSZÁROS, 2004; BOURDIEU, 1996). Assim, em sociedade, se não classificamos, não avaliamos. Avaliamos para classificar, mesmo que este gesto seja antipedagógico.

Parece fácil tirar isso a limpo. Alunos detestam ser avaliados, e os avaliadores mais ainda. Por quê? Se fosse um gesto apenas de instrumentação didática, feito só para cuidar do aluno, seria até bem-vindo. Duro é convencer o aluno que o professor só quer seu bem, sobretudo a escola, a Secretaria, a sociedade! Daí o reconhecimento de que toda avaliação é incompleta, também injusta (não há como mensurar “bem” um ser humano), e mesmo assim “necessária” (ou “imposta”) para acomodar o estigma hierárquico social. Quando falamos de avaliação formativa, não estamos abolindo a classificação; estamos preferindo outra mais decente, menos classificatória: ao invés de usar parâmetros de desempenho instrucionista, como são os do PISA e Ideb, usamos outros que acentuam a autoria do estudante. Preferir um aluno autor é outro modo de o classificar.

Podemos imaginar uma escola onde, para não classificar o estudante, não se avalia. É o que acontece com a progressão automática: o aluno vai caindo para cima, mesmo sem aprender. Começa na alfabetização inicial, quando, demorando até três anos, vamos deixando o tempo passar e empurrando para frente. Terminados os três anos, nem metade se alfabetizou - há estados que chegam a apenas 20% (DEMO, 2017; ABEB, 2019). Não segue que deveríamos ter reprovado o estudante. É função da escola garantir a aprendizagem, não reprovar. Mas uma de suas fraudes mais candentes é a progressão automática – o aluno descobre, ao fim do ensino médio (EM) que perdeu seu tempo (DEMO, 2020). Assumindo que o professor tem compromisso com a aprendizagem do estudante, precisa avaliar, como recurso técnico, sobretudo pedagógico, para garantir o direito de aprender. Pais fazem isso, mesmo não dispondo de teorias elaboradas de avaliação dos filhos. Estão de olho o tempo todo, porque têm compromisso com o desenvolvimento de cada filho. A mãe atenta descobre que o filho está metido com drogas, em como abre e fecha a porta ao chegar à noite em casa; a mãe desatenta só descobre na delegacia. Ela guarda um parâmetro bem claro classificatório: evitar que se perca. Enquanto ela, se o filho sucumbir às drogas, não se perdoa pela falha em sua avaliação, o professor facilmente despacha o problema para o aluno, ou a escola, ou o capitalismo. Enquanto evita classificar, também nunca avalia.

Em geral, fazemos grande escarcéu contra dar nota, porque pode ser procedimento truculento, cru, sem falar que uma dinâmica tão qualitativa como aprendizagem autoral não se faz a quilo, ou a metro. Nota só pode ser uma atribuição estereotipada do desempenho ranqueado num contínuo inventado de 0 a 10, por exemplo. Mesmo assim, continuamos dando nota, sobretudo em etapas posteriores ao processo escolar, porque vemos alguma utilidade nela, mesmo sendo tão horripilante! A nota mente quando particiona ou quebra uma dinâmica qualitativa em pedaços que não tem. Pode ser, porém, útil, porque lidamos bem melhor com o que medimos (HUBBARD, 2010). Ao dizer “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”, estamos dando um tamanho à alma, que, por definição, não tem tamanho. Mas ficamos com o sentimento ou ilusão de que sabemos um pouco mais da alma: há a pequena, como há a grande. Quando aplicamos um 4 ao aluno, temos uma informação batatal, mesmo inventada: sabemos agora que está a 4 pontos de zero, e a 6 pontos de dez. Podemos erigir uma estratégia de como cuidar do aluno para que saia do 4 e suba até 10, passo a passo. Podemos, ao invés da nota, fazer apenas um comentário, que, por ser mais vago, dificilmente vira estratégia de cuidado. A medicina só aceita exames quantificados – não há colesterol mais ou menos, tolerável, desprezível; é um número. A utilidade do número é, primeiro, evitar chutes subjetivos (é preferível um “objetivo”); segundo, ter uma dimensão quantificada de como responder. Isto não dispensa o diagnóstico do médico, numa conversa intersubjetiva que não pode ser desdenhada. Na prática, o exame serve para quantitativamente qualificar o diagnóstico subjetivo do médico.

Perdemos muito tempo em discussões homéricas sobre avaliação, porque gostaríamos, no íntimo, de evitar avaliar. Esta opção não existe. Existem, porém, outras opções de como avaliar mais pedagogicamente, por exemplo acompanhando a autoria do estudante, ao elaborar seus textos com tempo, também coletivamente, consultando, conversando; se não ficar bom, faz-se de novo, até ficar bom. Então, o professor não faz a média dos textos; fica com a última versão, por conta de seu compromisso formativo. Continua classificando, mesmo que negue... Mas, apoiando a formação da autoria estudantil, evita comparações externas, para não prender o processo em confrontos de desempenhos superiores e inferiores que visam o ranqueamento, não a aprendizagem autoral.

## Má vontade com dados ou negacionismo

Nossa educação está um caco. Até o Bolsonaro diz isso publicamente, embora em seu caso, pior que a educação são seus ministros da educação, a exemplo de Weintraub que facilmente tiraria o primeiro lugar num *ranking* do pior da história. Um ministro de Temer (Mendonça Filho) chegou a reconhecer que o “Brasil é uma ‘vergonha’ em qualquer

parâmetro de ensino” (BRASIL, 2016). Sempre que sai nova fornada do Ideb, esta depressão reaparece, porque os dados são kafkianos. Chama, porém, a atenção que tais ministros, enquanto reconhecem desabridamente que nosso sistema de ensino é uma “porcaria”, outros tentam amainar a situação, como fizeram o ministro de FHC (Paulo Renato Souza) e do PT (em especial Haddad, que foi dos melhores do período), não tanto por pudor, mas porque há que encobrir o disparate de alguma forma. Por outra, a má vontade com dados tem um lado muito importante, porque, de fato, dados não são “dados”, são fabricados, são interpretações desde o início, mesmo que com cuidados técnicos reconhecidos, sobretudo na regulação estatística (Teoria da Resposta ao Item)<sup>i</sup> Ao lado disso, no caso do Ideb ou PISA, questiona-se o próprio termo “aprendizado adequado”, não só porque é difícil mesmo definir, mas sobretudo porque facilmente é reduzido a domínio de conteúdo, sobretudo à cata de resposta certa para questões fechadas de múltipla escolha. Chamamos a este tipo de ensino de “instrucionismo”, porque fundado em instrução, reprodução de conteúdo, repasse curricular (DEMO, 2020). Para achar o aprendizado adequado, interpõe-se um corte nos resultados do teste, a partir do qual considera-se ter ou não ter aprendido. Este corte é necessário e útil, mas extremamente problemático, primeiro porque aprendizagem não é fenômeno assim cortável, e, segundo, porque implica decisões técnicas sobre o que é aprender, como isto se observa em testes, qual teste testa isso etc., que jamais serão pacíficas.

O Ideb, mesmo assim, pode ser usado, na devida parcimônia, criticamente. Mas o que mais impressiona é como não é usado, mesmo pelo MEC. Gastamos uma fortuna no Inep para produzi-lo a cada dois anos, investimos uma energia técnica enorme e reconhecida, mas não são referência importante das políticas educacionais de ensino que são mantidas como se os dados não existissem. Questiona-se hoje outra dimensão desses dados, em especial do PISA, à medida que os primeiros lugares migraram para a Ásia (Singapura ou China, principalmente), primeiro, porque o êxito asiático é enorme e se distancia sempre mais do ocidental, e, segundo, porque, ficando a versão ocidental (da Finlândia, para dar o exemplo do país que começou em 1º lugar no início do PISA, nos 2000) cada vez mais para trás, é inevitável a ciumeira. Assim como a Ásia estaria a ponto de tomar a liderança econômica global (sobretudo no caso da China), poderia também tomar a dianteira educacional (LEE, 2018; PIKETTY, 2020). De fato, o discurso asiático vai na direção de tomar a dianteira educacional global, usando educação como instrumentação competitiva e produtiva econômica, acima de qualquer percepção pedagógica. Esta, a rigor, ainda é parte (sempre menor) dos discursos ocidentais sobre educação, não dos orientais, havendo crescente percepção de que educação é serva da economia (IOSCHPE, 2004). CAPLAN coloca desabridamente: “O caso contra educação: por que o sistema de educação é perda de tempo e dinheiro” (2018), enquanto Brennan & Magness (2019), denunciando rachaduras na Torre de Marfim (universidade), marcam a

“bagunça moral da educação superior”. Outros são mais comedidos, reclamando do baixo nível da educação: Cottom, criticando faculdades lucrativas, aponta a “lower ed” (educação mais baixa); Armstrong & Hamilton (2013) vituperam como “faculdade mantém a desigualdade”; Deresiewicz (2014), sem meias palavras, aponta o “cordeiro excelente” na educação de elite (reprodução da submissão). Encontramos aí críticos da direita (neoliberais), mas da esquerda também ou mais perto da esquerda, como Bok (2017) que, tendo sido presidente de Harvard, sempre reconhece a enorme dificuldade de “reformular a faculdade”. Um dos críticos mais veementes e interessantes é Zhao, chinês que agora é professor universitário nos Estados Unidos, com visão muito aberta, embora com laivos neoliberais bem notórios (americanizou-se em parte), que há mais de uma década é um dos maiores questionadores do PISA, em especial dos resultados chineses, que conhece por dentro (2018; 2018a; 2014; 2012). O questionamento de Zhao é tanto mais pertinente porque, além de conter alguma base técnica (PISA colhe mais facilmente domínio de conteúdo e a busca por resposta certa), detém base pedagógica clarividente: o sistema de ensino chinês é mórbido, opressivo, impede a criatividade, é obcecado por competitividade e produtividade, tem elevado o suicídio entre adolescentes, etc. Ou seja, é um sistema instrucionista duro, destituído de qualidade pedagógica. Zhao critica a obsessão por repasse curricular, pela aula instrucionista, buscando, em seu lugar, pedagogias da autoria que valorizam o desempenho de cada estudante, em seu ritmo e história, bem como avaliações formativas.

Não lhe ocorre, porém, desqualificar os dados, embora os questione. Tornou-se comum desqualificar dados, quando são negativos, sobretudo por negacionistas de governos da direita, mas também da esquerda. O que se repele no Ideb é que as cifras sejam tão amargas, num gesto tosco de proteger uma escola e uma docência falidas ou de se autoprotger. O péssimo desempenho escolar respinga em todos nós: respinga na universidade, porque questiona a formação horrorosa docente e o próprio instrucionismo em sala de aula; respinga nos docentes, porque, não sendo culpados, mas responsáveis, o mau desempenho discente está associado ao docente; respinga na política educacional porque totalmente inepta, na esquerda e na direita; respinga nos governos porque nenhum, até hoje, acertou minimamente. Questionar os dados é uma coisa; devemos. Desqualificar é outra; é possível se forem mal feitos ou se o analista tiver condição técnica para isso. Em geral, admite-se que o Ideb usa técnicas reconhecidas de coleta, produção e análise de dados, não estando aí, propriamente, o problema. Este está no instrucionismo, acolhido em sua pedagogia tradicionalista, que é, porém, patrimônio da esquerda e da direita: a aula é a mesma (DEMO, 2020b).

Para exemplificar o que se repele ou teme no Ideb, apresento a seguir três tabelas. Na primeira (Tabela 1) aparecem dados do aprendizado adequado no Brasil em

matemática e língua portuguesa na série histórica de 1995 a 2017 (22 anos), nos Anos Iniciais (AI), terreno do pedagogo; nos Anos Finais (AF) e Ensino Médio (EM), ambos terreno do licenciado.

**Tabela 1** – Aprendizado adequado - Ideb – Brasil (1995-2017) (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5o - EF – Matem.	19.0	21.4	14.4	14.9	15.1	18.7	23.7	32.6	36.2	39.5	42.9	48.9
5º - EF – L. Port.	39.3	35.5	24.8	23.7	25.6	26.6	27.9	34.2	40.0	45.1	54.7	60.7
9º - EF – Matem.	16.8	16.7	13.2	13.4	14.7	13.0	14.3	14.8	16.9	16.4	18.2	21.5
9º - EF – L. Port.	37.5	31.8	18.6	21.8	20.1	19.5	20.5	26.3	27.0	28.7	33.9	39.5
3º - EM – Matem.	11.6	17.9	11.9	11.6	12.8	10.9	9.8	11.0	10.3	09.3	07.3	09.1
3º - EM – L. Port.	45.4	39.7	27.6	25.8	26.9	22.6	24.5	28.9	29.2	27.2	27.5	29.1

Fonte: MEC, Inep.

Nota-se que nos AI há uma subida, mesmo ainda muito insuficiente: o aprendizado de matemática foi de 19% em 1995, e de 48.9% em 2017; de língua portuguesa, foi de 39.3% e de 60.7%, respectivamente. Nos AF começa a estagnação: o aprendizado adequado em matemática foi de 16.8% em 1995 e era de 21.5% em 2017; de língua portuguesa, foi de 37.5% em 1995, e de 39.5% em 2017. No EM, há recuos inacreditáveis: o aprendizado adequado de matemática foi de 11.6% em 1995 e de 9.1% em 2017 – matemática nunca existiu; de língua portuguesa, foi de 45.4% em 1995, e de 29.1% em 2017 (um recuo escabroso). Ainda, nota-se um efeito desaprendizagem nas etapas: a cifra de 48.9% de aprendizado adequado em matemática dos AI vira de 21.5% nos AF e de apenas 9.1% no EM; ou seja, entrando o licenciado, o desempenho se precariza absurdamente; em língua portuguesa temos o mesmo fenômeno, um pouco menos marcado. Sem dúvida, é uma Tabela amarga, porque indica um sistema de ensino caduco. É uma mensagem dolorosa demais para muita gente que imagina ser preferível não tocar no assunto, para não denegrir a escola e os docentes. Ter de engolir que matemática no EM nunca existiu, que continua a mesma inépcia de mais de 20 anos atrás e não temos perspectiva visível é um gesto de lisura intelectual exigente. Os dados podem ser questionados, como fiz acima. Mas simplesmente desqualificar é um negacionismo tolo.

Para elucidar mais ainda esta precariedade escolar, a Tabela 2 arrola o desempenho dos estados em matemática no EM, indicando terra arrasada (ranking pela última coluna). No Amapá, o aprendizado adequado foi de 2.8%, o menor do país, e, na série, nunca teve qualquer indicação de que poderia melhorar; 20 estados tiveram desempenho abaixo dos 10%, inclusive São Paulo; o melhor desempenho ocorreu no Distrito Federal, com 17%, embora tivesse 36.2% em 1997!



**Tabela 2** – Aprendizado adequado em MATEMÁTICA no EM - Ideb – Brasil e Estados (1995-2017) (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	11.6	17.9	11.9	11.6	12.8	10.9	9.8	11.0	10.3	09.3	07.3	09.1
Amapá	05.2	02.7	03.4	03.4	11.8	03.5	02.6	-	03.9	04.1	02.6	02.8
Amazonas	08.3	08.3	02.6	02.7	04.0	03.0	01.8	-	04.3	02.9	04.4	03.0
Maranhão	04.1	13.8	05.3	06.7	08.8	04.7	03.0	04.3	03.3	02.8	01.5	03.2
Pará	04.3	06.5	03.1	05.4	04.6	04.1	03.1	-	04.5	03.5	02.9	03.9
Acre	02.7	07.0	03.9	04.7	13.0	05.7	04.9	-	03.0	03.4	02.7	04.1
Roraima	02.1	02.6	02.7	02.2	02.8	06.1	02.4	-	04.7	02.7	04.3	04.3
Alagoas	11.2	17.0	09.1	07.7	05.9	08.6	04.3	05.0	04.9	03.8	03.2	04.5
Bahia	06.1	30.9	07.1	08.5	11.7	06.6	06.0	06.5	05.3	04.6	04.0	04.7
Rio Gr. Norte	04.9	17.5	07.0	08.1	08.5	07.1	06.7	05.8	05.9	03.8	03.8	05.1
Rondônia	06.5	04.9	05.5	07.4	06.7	09.3	05.5	-	06.7	05.0	04.6	05.7
Mato Grosso	04.3	12.3	06.6	10.1	07.7	08.9	04.6	06.0	07.4	05.9	04.9	05.7
Tocantins	10.2	10.7	01.6	04.1	03.1	06.7	04.4	-	05.2	04.8	03.5	05.8
Piauí	02.0	32.3	13.3	12.4	09.1	14.4	06.1	06.7	08.5	07.6	05.2	07.8
Ceará	11.0	28.7	10.1	10.1	10.7	12.4	06.5	08.1	09.0	06.6	06.0	08.1
Paraíba	04.3	11.2	09.6	10.2	07.7	08.3	07.1	08.3	06.8	07.3	04.8	08.1
MT. Grosso Sul	07.2	21.5	11.8	13.7	12.6	15.5	10.0	14.2	12.7	08.9	08.1	08.2
Pernambuco	03.7	16.8	08.1	08.3	11.7	07.7	08.7	07.3	07.7	08.1	07.0	08.5
Sergipe	19.3	24.5	11.8	10.6	07.7	13.0	06.4	08.7	06.2	06.0	05.4	08.7
São Paulo	14.4	10.0	12.9	12.6	11.9	15.2	10.7	12.5	11.4	11.7	09.0	09.9
Goiás	15.2	23.7	12.0	11.3	12.3	13.5	07.7	08.9	08.4	08.6	06.8	09.9
Paraná	10.5	23.0	15.0	11.7	17.4	16.1	15.5	15.1	14.2	11.0	08.9	10.8
Rio Gr. Sul	16.1	31.4	19.9	20.8	17.5	19.4	14.3	19.4	14.1	13.8	08.9	12.1
Minas Gerais	13.3	50.1	11.2	12.9	15.6	19.7	13.9	15.2	15.4	12.4	09.6	12.2
Rio de Janeiro	07.8	04.1	17.4	13.8	13.0	11.5	10.1	15.4	16.6	13.1	09.3	13.1
Santa Catarina	06.2	24.9	12.3	13.5	51.1	15.3	11.6	14.9	14.5	12.4	09.3	13.3
Espírito Santo	03.5	18.0	12.6	11.1	13.0	12.7	12.3	13.2	14.1	13.1	12.7	15.9
Distrito Federal	31.5	36.2	22.0	17.9	22.7	23.6	17.8	17.7	15.8	17.0	12.8	17.0

Fonte: MEC, Inep. Ranking pela última coluna.

Na Tabela 3 temos o desempenho em língua portuguesa no EM, com perfil similar, embora as cifras sejam mais gordas, mas onde se vê mais claramente recuos incríveis no tempo. Pará mostra o menor desempenho, de 15.6%, sendo que em 1995 tinha 32.4%. Há sete estados com desempenho abaixo dos 20%, sendo que em 1995 estavam bastante acima. O melhor desempenho aconteceu no Espírito Santo, com 40.7%, com a vantagem de que, em 1995, tinha 33%; ou seja, é uma exceção (junto com Pernambuco); os outros estados pioraram no tempo. São Paulo teve aprendizado adequado de 57.6% em 1995, mas era de 33.3% em 2017, uma deterioração contumaz. Somente Espírito Santo teve cifra acima de 40% (mal e mal).

As duas tabelas também indicam alguns problemas técnicos flagrantes. Por exemplo, o aprendizado adequado de matemática em Minas Gerais foi de 13.3% em 1995, e de 50.1% em 1997 – ninguém acredita nisso, porque esta variação em dois anos é inviável. O que teria ocorrido é provavelmente algum percalço na aplicação do teste ou na amostra. A cifra volta ao “normal” em 1999: 11.2%! Piauí teve desempenho adequado em matemática de 2% em 1995, e de 32.3% em 1997, voltando a 13.3% em 1999!

**Tabela 3** – Aprendizado adequado em LÍNGUA PORTUGUESA no EM - Ideb – Brasil e Estados (1995-2017) (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	45.4	39.7	27.6	25.8	26.9	22.6	24.5	28.9	29.2	27.2	27.5	29.1
Pará	32.4	37.9	12.9	19.3	16.0	14.2	13.3	-	26.1	14.8	19.0	15.6
Maranhão	19.2	24.9	14.7	15.4	26.3	09.6	13.3	16.1	15.3	12.2	15.1	16.4
Amazonas	36.6	23.8	12.5	13.0	14.8	06.4	09.9	-	20.3	14.6	23.7	16.6
Amapá	37.5	14.2	15.1	18.5	21.2	19.8	15.1	-	20.0	17.4	18.2	17.0
Roraima	27.9	19.8	6.8	12.1	14.4	19.1	15.0	-	20.2	18.8	22.2	18.2
Bahia	30.4	48.5	18.9	17.9	21.5	14.8	17.2	26.1	21.6	16.2	17.5	18.4
Alagoas	35.6	25.9	15.9	17.7	21.8	15.5	13.5	16.8	15.4	12.6	15.9	19.1
Rio Gr. Norte	27.5	35.6	14.7	17.8	18.8	15.2	17.0	19.6	18.2	15.6	18.5	20.6
Piauí	21.7	41.0	20.3	23.9	24.3	16.7	15.1	16.2	18.8	18.9	20.7	21.3
Tocantins	26.0	29.4	06.3	13.7	13.1	13.3	13.0	-	20.2	16.9	17.5	22.1
Acre	23.9	18.5	11.4	17.1	23.6	17.5	21.4	-	19.2	21.7	21.7	22.9
Mato Grosso	36.4	37.8	24.0	25.8	22.5	21.4	18.3	21.0	24.4	20.3	23.7	23.7
Paraíba	28.6	28.5	22.5	16.9	18.1	12.6	18.8	23.4	21.5	22.6	22.0	23.8
Rondônia	49.0	32.9	20.6	19.9	19.9	20.4	17.7	-	24.2	24.2	24.2	26.3
Sergipe	44.2	45.1	20.1	18.8	21.1	21.2	14.5	25.3	20.4	19.2	23.0	27.2
Ceará	29.0	37.5	22.1	18.8	24.9	20.1	20.4	25.2	24.0	21.2	21.5	27.4
Pernambuco	22.3	35.0	17.5	15.6	19.0	16.6	19.1	20.7	20.1	25.0	27.7	28.6
Mt. Grosso Sul	42.4	42.0	26.1	31.4	30.5	29.6	28.4	42.4	37.6	32.5	34.1	30.4
Paraná	49.1	46.9	30.8	22.4	28.6	25.6	29.9	37.4	31.9	27.3	33.2	32.8
São Paulo	57.6	33.9	29.9	29.7	26.4	25.5	28.3	33.6	35.9	35.9	32.3	33.3
Santa Catarina	49.2	41.9	31.4	30.9	63.6	25.7	27.1	31.8	35.5	31.5	32.8	33.9
Goiás	49.6	43.7	26.7	25.0	25.9	17.6	18.3	27.0	26.3	28.6	28.9	33.9
Minas Gerais	48.5	65.2	32.4	25.9	29.5	28.1	31.6	32.0	35.6	30.2	30.0	34.7
Rio de Janeiro	38.8	31.5	38.9	31.6	37.5	23.6	26.9	30.3	38.1	36.0	34.4	35.0
Rio Gr. Sul	57.5	60.2	34.9	42.8	39.5	33.6	34.8	45.1	36.3	37.9	32.4	36.5
Distrito Federal	65.5	55.8	42.8	40.9	39.4	40.6	43.3	38.4	40.3	40.2	41.1	39.3
Espírito Santo	33.0	45.9	29.4	26.4	31.2	25.7	23.7	36.0	29.4	28.6	35.9	40.7

Fonte: MEC, Inep. Ranking pela última coluna.

Em língua portuguesa aparecem alguns solavancos similares. São Paulo teve desempenho adequado em 1995 de 57.6%, e de 33.9% em 1997, seguindo-se uma série de cifras ainda mais baixas. Isto levaria a questionar a primeira cifra, elevada demais.

Este exercício analítico é apenas sugestivo, indicando que os dados, mesmo tão questionáveis, podem ser usados *cum grano salis*. E esta é sua finalidade. Não são um veredicto, não são expressão direta da realidade; são construtos técnicos e pedagógicos aproximativos. Muitos criticam o ranqueamento, queixa que sempre pode ser feita. Mas tais avaliações pretendem ranquear o desempenho, embora o façam com cuidados técnicos reconhecidos, sendo a falha maior a questão pedagógica de fundo: o aprendizado adequado está mais para domínio de conteúdo e busca por resposta certa. No entanto, leve-se em conta que, se apertássemos o conceito, buscando, por exemplo, o aprendizado autoral, as cifras provavelmente seriam muito mais baixas!

Assim, a desqualificação dos dados contém um risco de escapismo e manobra diversionista, evitando analisar a escola em seu desempenho, mesmo que seja um desempenho instrucionista apenas. Alega-se facilmente que os dados não revelam experimentos qualitativos importantes no cenário nacional, que certamente existem - por exemplo, o desempenho estratosférico de Sobral (DEMO, 2017) -, que enlacram a

escola pública, pois esta tem desempenho menor, que maltrata os professores etc. De fato, os dados apresentam grandes médias, que são tanto mais vazias, quanto maiores são. São, por isso, apenas indicativos. Mas, em termos realistas, é isto que oferecem. Só. No entanto, já é muito, porque permitem analisar o quanto a escola está perdida no mundo da lua: enquanto todo dia as aulas são dadas, a maior parte delas não tem efetividade nenhuma. Se apenas 9% aprenderam matemática no EM, em 2017, significa que 90% das aulas foram inúteis. Para alguns é melhor esconder isso, pensando em proteger a escola, mas é apenas “autoproteção”. A escola é, de fato, muito precária, não está à altura dos alunos. E esta mensagem é fundamental para podermos não ficar lastimando, fugindo, tergiversando, mas para, como alude, embora cinicamente, a BNCC, “recriar a escola” (BRASIL, 2018, 462). A ideia de que não se deveria criticar a escola, porque isto só prejudica a escola pública, é piedosa e escapista, porque só podemos mudar o que enfrentamos sem manobras escusas. Esquecemos que o grande prejudicado é o aluno que, depois de 12 anos na Educação Básica (EB – EF e EM) quase não leva nada para a vida (DEMO, 2020b).

A avaliação do Ideb é de um tipo, de cima, de fora, de longe, produzindo médias distantes. Nunca substitui a avaliação docente, que se volta para autoria do estudante. Aí, no tête-à-tête, é crucial tirar a limpo se o aluno aprende, já que os dados bradam que não está aprendendo! Muitos preferem questionar os dados, ao invés de mudar sua pedagogia. A aversão ao ranqueamento é compreensível, mas avaliar implica ranquear, assim como em casa, se tivermos vários filhos, temos deles rankings bem claros, por mais que saibamos tratar cada filho como individualidade própria. Muitos procuram um tipo de avaliação que não ranqueie os estudantes, mas escondem que querem mesmo é não avaliar, o que também é avaliar, apenas hipocritamente. Ficar fora do ranqueamento é outro tipo de ranqueamento, uma isenção manhosa que não funciona. Até o amor ranqueia, a ponto de, para casar, fazermos infundas avaliações e, muitas vezes, mesmo assim, não acertamos! O amor sem ranqueamento é como a comunicação de Habermas sem estratégia, ou a escola sem partido.

## Para salvar a aula

O maior projeto pedagógico vigente no país, que move o PNE, a BNCC, o Ideb etc. é da salvação de aula. Os professores, da esquerda e da direita, fazem de tudo para evitar que sua aula seja questionada. Como a pandemia dificultou ou mesmo impediu a aula com presença física, inventamos logo a videoaula, que é mesma sandice, agora digitalizada. Na EaD, que prometia ser possível estudar a distância – e de fato é – preferiu sempre transportar aula a distância, nunca foi alternativa de aprendizagem, mas foi excelente alternativa de ensino. Retomando as Tabelas 2 e 3 acima, podemos ver um

desempenho kafkiano no EM nos estados, o que assegura serem as aulas tipicamente inúteis, mesmo num estado como São Paulo. De fato, aprendizagem não depende de aula, que é mediação. A figura chave da aprendizagem é o aluno, se quiser praticar atividades de aprendizagem como ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, discutir etc. Não há como enfiar conteúdo na mente do estudante, embora a aula fantasie esta truculência, porque aprendizagem é dinâmica autoral. Ainda assim, professor não é descartável, na função mediadora de orientação e avaliação, tal qual pais, como mediadores, não são descartáveis para seus filhos.

Aula não vai desaparecer, mas é vanglória docente, que mantém sua aura profética, gosta de um público cativo, aprecia moralizar os outros e meter-se em seus destinos, acha-se detentor de conhecimento a ponto de outros terem de mendigar acesso, vê-se como único que sabe pensar, pensando que só pensa quem pensa como ele pensa. Na relação ensino/aprendizagem, o primeiro termo é fundamento, o segundo é decorrente, quando a biologia e neurociência afirmam o contrário: não havendo aprendizagem, ensino não tem função. Os dados do Ideb dizem isso furiosamente. Em alguns Estados, o aprendizado de matemática sempre ficou por volta de 4%, durante 22 anos – as aulas foram dadas, foram inúteis; mas isto não leva a mudar a proposta; continua-se dando aula porque ela é razão da escola, não a aprendizagem. O gosto do professor por aula talvez só Freud explique, mas tem algo a ver com a manipulação das mentes alheias, assim como sacerdotes sempre tiveram a pretensão de fabricar a fé dos outros. O que mais um sacerdote teme é que o fiel descubra que não precisa do sacerdote para ligar-se a Deus. Por isso, faz de tudo para convencer o fiel que Deus só fala por intermédio do sacerdote – este já não é porta-voz de Deus, é pelo avesso: Deus vira porta-voz e só fala o que o sacerdote permite! A assim dita “instrução direta”, considerada por muitos como a aprendizagem mais bem comprovada cientificamente (no positivismo), abriga esta pretensão profética, que é ditatorial: só pode ser instruído diretamente quem não tem cabeça própria, é ignorante inteiro, ainda que não seja possível mostrar cientificamente que exista alguma mente vazia (tabula rasa). É esta instrução direta que suporta o PISA e outras avaliações similares: fazer o repasse sistemático de conteúdo, usar técnicas de fixação mental e, num curto prazo, fazer o teste do que restou na memória, supondo que esta memória seja a aprendizagem. Neste contexto, de fato a instrução direta é imbatível. Mas se seguirmos a proposta autopoietica biológica e neurocientífica (HOFFMAN, 2015; 2019) e virmos que sentidos e cérebro são órgãos reconstrutivos da realidade, não espelhos lineares, mas interpretativos, o que acaba ficando na memória, no longo prazo, é o que se aprendeu como autor. Se lembramos, na idade madura, de alguns professores e aulas, não é da decoreba que já se foi, mas do que se sedimentou autoralmente na mente do aluno. O que perfaz a aprendizagem são atividades de aprendizagem do aluno, que não existem na escola devotada à aula.

Intriga certamente que a aula da esquerda e da direita seja a mesma, porque o instrucionismo se implantou acima de todas as ideologias. A noção de que memorizar é o centro da aprendizagem persiste na escola, a isto serve a prova que, classicamente, é um exercício cru de memorização, para a qual a compreensão, o significado são eventualidade fortuita, nunca crucial. Por isso no Enem os alunos até respondem às questões decoradas via macetes, mas, quando vem a redação, o castelo rui: de 4 milhões apenas 50 redigem bem, uma cifra que sequer aparece na estatística. Para redigir há que exercitar atividades de aprendizagem (ler, interpretar, elaborar...), e os cursinhos não perdem tempo com isso. Existe uma incongruência ou hipocrisia própria da universidade: o professor com doutorado que aparece para dar aula sabe, de experiência própria, que não aprendeu com aula; virou doutor por conta de sua autoria. Mas, ao invés de cuidar da autoria do estudante, cuida da aula. Não está interessado na aprendizagem do estudante. Está focado em manipular as mentes dos estudantes, uma das razões para Foucault (1977) arrolar escola no sistema prisional, com realce para a docilização dos corpos.

Qualquer experiência feita na escola que promova a pesquisa dos estudantes, seu protagonismo em termos de organizar o processo de aprendizagem, a descoberta científica com problematizações instigantes, as feiras para expor os achados, indica claramente que o problema não está nos estudantes. Parece que querem muito aprender. São, porém, impedidos por um formato escolar centrado no repasse intragável de conteúdo, feito via absorção crua de tópicos, por vezes sem entender, em particular em matemática. Assim vemos o processo de estiolamento da curiosidade infantil que a escola provoca; crianças pequenas, de 4 anos, digamos, são curiosas, querem saber das coisas, querem experimentar, duvidam, fazem hipóteses de trabalho, gostam de laboratório, apreciam argumentar e contra-argumentar; daí provém a noção de que educação científica começa no pré-escolar; mas, à medida que a criança sobe nas etapas escolares, vai sendo constrangida pelo instrucionismo, sobretudo pela instrução direta: seu papel é escutar, decorar e reproduzir na prova. Silencia. Ou seja, assassinamos o cientista, o autor, o pesquisador que morava na alma infantil. Temos agora o aluno típico, aquele dos “Tempos Modernos” de Chaplin: reprodutivo, imbecilizado, tapado”. É domesticado para escutar aula, não contestar, ficar quieto, obedecer...

É difícil o professor livrar-se da obsessão da aula, porque é seu amuleto, seu xodó, sua razão de ser. Por isso, aula é o centro da escola. Na greve, suprime-se a aula e com isso a escola já não existe. No fundo, a mensagem é que, não havendo aula, não existe a presença docente, que é o sentido da escola, não o aluno. Este, de repente, poderia ser descartado, como se na escola ideal o aluno não devesse existir, para não atrapalhar a aula. Sobretudo um professor mal formado, que, na prática, só sabe dar aula que nunca produziu, não pode admitir o questionamento da aula, porque seria questionar-se como

profissional. Ignora-se, porém, uma tendência dramática que se prenuncia no horizonte próximo: se for para dar aula, um robô inteligente o faz bem melhor; estando online, tem acesso ao acervo disponível na web, coisa que humanos não conseguem. Com a analítica digital, que pode, com megadados, escavar padrões comportamentais profundos - inconscientes também - (GERRISH & SCOTT, 2018), podemos saber o que o estudante precisa, qual conteúdo ainda não maneja, o que ainda não faz bem (por exemplo, gramática na redação) e assim direcionar a aula certinha para o estudante certinho! Será uma domesticação bem calculada, fatal, que manipula as mentes com eficiência extrema (MEANS, 2018). Esta obsessão de manipular as mentes de modo certo é própria da docência instrucionista que postula “causar” a aprendizagem e funciona como uma competência de intromissão na vida alheia, buscando manipular o comportamento, usando tecnologias do espírito (aula sobretudo).

Um levantamento eventual de Metro, sobre os bicos mais procurados, indica que professor está entre eles, assim como sua “uberização” (MELO, 2017). Este rebaixamento profissional que fere fundo a condição docente tem a ver também com o fato de que é bico por conta da “aula”; o bico é a “aula”. A profissão não pode ser bico; é a mais básica do país. Mas a aula, sim. Tornada mercadoria que se vende, vira bico e alguns professores acabam vivendo disso, por conta de um mercado restritivo e excludente. É muito importante que o professor marque sua profissão, não como ensino, mas como aprendizagem: se ensino pode ser bico, aprendizagem, jamais. Esta condição reforça que nosso futuro não pode ser o dos robôs que são mais eficientes que nós em dar aula.

Na prática, professores que adoram dar aula fazem todos os contorcionismos para salvar a aula, começando sempre pela alegação de que a aula deles é diferente, tem discussão, pergunta, participação e, muitas vezes, alega-se que chegaram à posição que hoje ocupam por conta das aulas que tiveram e agora continuam a mesma trilha. Naturalmente, espero que a aula seja diferente, mas seria o caso perceber que a autoria de que são capazes hoje não veio de aula, mas de estilos autorais de aprendizagem. Ainda, não é de bom tom apresentar-se como modelo, porque só reforça a prepotência docente, seu profetismo fora de lugar, sua supremacia colonialista. O rótulo de *sapiens* para a espécie tem este laivo: é mais “sabida” que “sábia” (HARARI, 2015), mais eSperta que eXperta, mais impositiva que interativa. É preciso ponderar o quanto a escola fraudava os estudantes com o monte de aula inútil nela veiculado. A discussão realmente importante não é aquela dos egos feridos, mas sobre como deixar o paradigma da instrução e cultivar o da aprendizagem. Papel docente é cuidar que o estudante aprenda; se isto não ocorrer, nada feito, mesmo que todas as aulas tenham sido ministradas.

## Culto a vacas sagradas

Lula, um dos melhores presidentes da república no primeiro mandato, acabou caindo em tentação, sendo condenado e preso, num processo tumultuado, conduzido sob suspeita, por haver visível má vontade judicial. O PowerPoint de Dallagnol foi uma peça espalhafatosa enviesada, bem como posturas de Moro são até hoje discutidas. Mas Lula não é santo. Tendo-se mantido 8 anos no poder, cercado de figuras corruptas notórias, é pouco crível que nunca tenha visto nada, participado de nada ilícito, como se fosse uma “imaculada conceição”. É, porém, o que prega e sua claqué aclama, sem desconfiômetro. Tendo sido condenado em segunda instância, atrapalhou também as eleições de 2018, na expectativa de que seria solto por ser “inocente”, viraria candidato e ganharia as eleições! A esquerda perdeu o poder, dando lugar a uma extrema direita que hoje é uma dor de cabeça pungida para quem defende a democracia. Foi, um dia, um dos presidentes mais respeitados do mundo, merecendo de Obama elogio público, mas este capital político incrível foi jogado na sarjeta. Ainda, inventou Dilma, uma figura que teve muita participação na crise fiscal, perdendo toda condição de governar, quando o Congresso resolveu não mais aprovar suas propostas, sob a batuta de um corrupto profissional, o então presidente da Câmara, Cunha. Ela mesma não fez ilícito suficiente para ser apeada, mas a direita uniu-se e a ejetou. Esquerda que chega ao poder e mete os pés pelas mãos não é novidade, porque, se não houver têmpera satisfatória, sobretudo controle crítico autocrítico, o poder facilmente corrompe. A insistência na inocência de Lula é patética, junto com a recusa de pedir desculpas à nação. Chega-se mesmo a justificar a corrupção do PT como de outro teor, feita em favor do partido, premido pela lógica vigente no país, endemicamente corrupta. Seria uma corrupção perdoável, a mesma que agora Bolsonaro acha normal, ao recair na “velha política” do Centrão. Nesta esquerda da direita, Lula não pode, não deve ser questionado, nem o PT, um sinal de falta clamorosa de autocrítica que só se entende em regimes fortes que, por definição, não admitem crítica. A vitória de Bolsonaro foi muito auxiliada pelo apodrecimento do PT no poder; muitos votaram nesta direita extremista por falta de opção – se candidatos mais à esquerda se unissem, poderíamos ter evitado, mas Lula foi um empecilho persistente, como se, sem ele, não houvesse salvação, nem democracia. Esta visão tão pretérita de liderança política indica uma imaturidade histórica clamorosa: quem precisa de líder forte é porque tem cabeça fraca. Pelo menos Lula nunca disse ser a Constituição, mas acha ser a democracia.

Agora temos outro líder forte, que exige a subserviência dos asseclas, alinhamento rígido ideológico, embora sua base eleitoral realmente alinhada seja de apenas 15%. Mas faz um barulho enorme, o governo abandonou bandeiras fundamentais de sua campanha, como o combate à corrupção, à velha política, ou a adesão à transparência do governo. Também se imagina unicamente “verdadeiro”, embora ultimamente, após aderir ao

Centrão, não tenha citado o Evangelho, para alegar que é dono da verdade. Tem principalmente gente do Exército alinhada, sob a ideologia totalmente fora de época de que o comunismo precisa ser combatido patrioticamente. O comunismo, à la União Soviética, faliu. O Comunismo importante hoje é o chinês, mas em economia é mais liberal que o Brasil e os Estados Unidos. Ao que consta, não faz proselitismo maior de sua ideologia política, porque está muito interessado em liderança econômica, que já praticamente tem globalmente (LEE, 2018; MILANOVIC, 2019).

É péssimo sinal postular, mesmo constringidamente, que bandeiras políticas não sejam questionadas. Todas são questionáveis, porque nenhuma é final ou perfeita. E não podemos apagar a história: o PT caiu, fragorosamente. Não soube manter-se no poder, também porque não esteve à altura. Lula é um dos maiores líderes que tivemos, mas, para manter-se democrático e republicano, precisa ser controlado pela crítica e saber autocriticar-se. O culto à personalidade é de mau gosto, coisa velha, do tempo do onça. A propósito, cabe recordar o quanto Marx repeliu os que, em sua época, se diziam “marxistas”. Schmidt-Salomon estudou esta expressão tão contundente, repetida muitas vezes: “Só sei uma coisa, não sou marxista...”. Disse isso sobretudo para o Partido Comunista francês, que se mostrava puxa-saco contumaz. A muitos pode estranhar esta postura, porque facilmente temos uma visão de Marx como alguém obcecado, rígido, inflexível, com teses imbatíveis ou deterministas. Sua vida, porém, foi bem diversa. O fato de mudar de posição tão frontalmente – foi mais próximo do idealismo na juventude; tornou-se praticamente positivista e determinista na maturidade (quando escreveu *Grundrisse* e *O Capital*); mas na velhice combinou bem condições objetivas e subjetivas das transformações históricas, a exemplo de sua análise da Comuna de Paris (DEMO, 2019). Ou seja, foi aprendendo à medida que amadurecia, na teoria e na prática, e manteve-se aberto. Muitos imputam a ele a noção de que é o Estado que garante da cidadania, tese que nunca foi dele, mas de Lênin. Para ele o Estado que pretendia organizar, sob a égide dos trabalhadores associados é mínimo, talvez mais mínimo que o liberal, do tamanho necessário para servir à sociedade, nem mais, nem menos. Via o Estado, tanto quanto o capital, como uma concentração perigosa de poder, que precisa de controle total debaixo para cima. Por isso, exigiu na Comuna que todo funcionário fosse eleito (também deseite), tivesse salário condizente igual para todos, não fosse em hipótese nenhuma privilegiado, dependendo sua permanência da base laboral. Hoje tamanhas exigências não caberiam mais, mas indicam que o Estado era visto como instrumentação mínima necessária da cidadania laboral associativa; esta é o garante da cidadania; nunca o Estado; muito menos o capital.

Há esquerdas, porém, que esquecem esta lisura formidável. Inventam referências intocáveis, sobretudo líderes incensados, a ponto de perderem a noção da realidade.



Ocorreu a Lula. Se o PT tivesse um senso maior de autocrítica, teria sugerido a Lula que tomasse cuidado com os corruptos à sua volta. Se governar no Brasil existe conchavos corruptos, não poderia isto ocorrer com Lula. Deveria ter denunciado, ou tomado alguma iniciativa para impedir. Não o fez. Acomodou-se, tanto quanto agora Bolsonaro também se acomoda, porque o projeto de poder está muito acima do projeto de sociedade. Colocando as coisas assim, pode parecer insolência de minha parte, ou insensibilidade ao PT, mas quero apenas, menos que desvelar outra posição, mostrar que é possível divergir, desde que civilizadamente. Quando perdemos a condição de aprender da divergência argumentada, o projeto é autoritário, serve ao poder, não à sociedade. Incluo neste culto a vacas sagradas o culto a certas políticas consideradas de esquerda, mas que são duvidosas, para dizer o mínimo, escondendo o mesmo corporativismo da direita, apenas na direção oposta. Por trás está um estilo insidioso de argumentação que tenta denegrir a quem questiona como reacionário, neoliberal, ou outro rótulo excludente, e com isso acentuando que, para ser progressista ou de esquerda, é preciso aderir, “sem noção”, a posições consideradas inamovíveis. Ressalto, a título de exemplificação:

- segundo o próprio Lula, o Bolsa Família só pode ser questionado por quem não sabe o que é pobreza ou fome. Esta afirmação tem um lastro certamente correto, porque o Programa foi uma de suas maiores obras, com extremo mérito (CAMPELLO & NERI, 2013) e tem sobrevivido a outros governos, até mesmo no atual, que, porém, está decidido a mudá-lo no discurso para ser mais inclusivo e abranger outros aportes assistenciais num lugar só, talvez cobrindo também trabalhadores informais. É um risco que o atual governo mexa no Programa, mas é claro que pode ser mexido, até melhorado, não sendo nenhuma obra final assistencial. Assim, se o Programa tem significado superlativo no trato com a pobreza extrema, sendo por isso necessário, direito da cidadania, tem limites claros. Combatendo a pobreza extrema com assistência, não implica inclusão estrutural (como seria no mercado de trabalho), mas ad hoc, depende do orçamento “disponível”, o valor da bolsa tende a ser minimalista (chega, no máximo, a R\$ 372 mensais, sendo a média de R\$ 190 mensais). Neste sentido, não combate a pobreza, também os participantes são apenas beneficiários (são incluídos na margem, apenas), muito menos a pobreza política, nem implica qualquer mudança no sistema produtivo ou na política econômica (é perfeitamente “neoliberal”). As condicionalidades são redundantes (obrigação de manter os filhos em idade escolar na escola, ou de exigir da mãe e da família atualização das condições de saúde), havendo muitos que prefeririam que a bolsa fosse incondicional, também por ser tão mínima. Tem alguns charmes importantes, sendo um dos maiores, que a bolsa vai para as mulheres, na expectativa de que estas sabem mais bem usar. Outro charme é que, mesmo tratando-se de valores tão pequenos, agitam a economia local,

um indicador dúbio, porque se a economia local depende disso para se animar é porque tem dimensão mínima. Ao final, o Programa pode, deve ser questionado, não para só o denegrir, mas para analisar com devida base e cautela, também para o aprimorar (DEMO, 2020c). Ao lado de ser minimalista, contém o risco de populismo ou clientelismo, sem falar no assédio de corruptos que sempre é um problema do Programa, embora tenha a maior dificuldade de incluir a quem mais precisa: o mais pobre tende a ficar de fora. Ainda, o Programa tem limite orçamentário intrínseco, em parte advindo da condição neoliberal da política social e econômica, em parte para não colidir com o valor do salário mínimo, mesmo que seja flagrantemente inconstitucional, por estar quatro vezes abaixo da definição constitucional, mas já “se normalizou”!

- Como esta esquerda da direita se escuda numa elite de funcionários públicos que se privilegiou no tempo, em especial no governo do PT, nos deparamos com a síndrome da “pequena burguesia”, parodiada frontalmente por Marx; a seu tempo, era composta de pequenos comerciantes e campesinato semiautônomo, cuja ideologia ecoa muito a pretensão de tornar-se “grande” (é sua dor-de-cotovelo), imitando-a em tudo que pode, sobretudo no consumo conspícuo e bravatas supremacistas<sup>iii</sup>. Bastaria observar hoje a posição do Judiciário, a pequena burguesia mais destacada, cujos salários subiram para o mundo da lua: a diferença entre o salário do Ministro do STF e do salário mínimo é de 40 vezes, sem qualquer pejo. Ideologicamente tais figuras aparentam alinhar-se a posições similares ao PT (com algum sabor de esquerda), mas são direita deslavada em termos sociais, supremacista, escudando-se ademais na Constituição, da qual não são “funcionários”, são donos. Enquanto um juiz sueco manifesta ostensivamente que não pode ter salário privilegiado, porque isto lhe retira a condição de julgar, ou seja, desqualifica sua profissão, entre nós é *conditio sine qua non*: igualdade é coisa de pobre (DEMO, 2020d). A síndrome da pequena burguesia levou a instituir uma aposentadoria sem desconto proporcional, enquanto a do salário mínimo permaneceu mínima, junto com todos os trabalhadores privados. Aposentadoria integral é possível ter, desde que se contribua proporcionalmente. A noção de que o funcionário público é uma espécie diferente, sobretudo superior, que, por manobrar instituições públicas, inclusive da aposentadoria, dela pode se beneficiar, também se privilegiar, é tribal, pré-histórica, abjeta; nada tem de republicano e democrático, embora se imagine o pilar maior da democracia, ideologicamente. Basta olhar como Marx via este funcionalismo público (DEMO, 2019), rejeitando como excrescência inaceitável. Esta mazela foi, em parte corrigida por Emenda Constitucional, porque é insuportável em qualquer sociedade minimamente igualitária, mas sobretudo porque é imoral.

- É tabu também questionar a Constituição, que, na suposição leviana de que foi escrita “participativamente”, com muito debate público, etc., seria obra prima “cidadã”, quando, na prática, é um texto corporativista, de alto a baixo (DEMO, 2019), repleta de segmentos privilegiados, prolífera em direitos sem base orçamentária mínima, uma colcha de retalhos. Para dar um exemplo dos mais grotescos, tomemos o Art. 227, onde consta a “prioridade absoluta” dada à criança, ao adolescente e ao jovem: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO..., 2020). O desfile de direitos é comovente, um brado importante, porque estamos perdendo a batalha para salvar nossas crianças e adolescentes, mas é retórica, essencialmente. Orçamentariamente é uma proposta vazia. O texto alega no § 1º que o Estado vai promover programas de assistência integral à saúde, com participação de entidades não governamentais, dentro de normas tais como: I – aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência... A prioridade absoluta não tem prioridade orçamentária nenhuma! Temos que distinguir, naturalmente, entre questionar a Constituição academicamente, como estou fazendo aqui, e confrontar-se com ela para lhe retirar a validade legal. Todas as instituições da República são questionáveis por definição, incluindo o STF, o Congresso, os políticos (incluindo principalmente o Presidente do país), sendo parte do debate democrático sadio, que uma vez foi mais bem visto pela ótica da “esfera pública” (à la Habermas, 1980; 1989). Observemos uma das maiores pérolas constitucionais, signo maior do corporativismo sórdido: “Art. 53. Os deputados e senadores são invioláveis, civil e penalmente, por quaisquer de suas opiniões, palavras e atos”. Podem, então, denegrir os outros, mentir, achincalhar, falsear, fraudar a reputação alheia, como “direito constitucional”, acobertado por algo como “liberdade de expressão” (Art. 220; Art. 5º, IX). É inacreditável que uma barbaridade dessas, uma truculência tão abjeta, conste de uma constituição que alardeia ser cidadã!

- É tabu questionar as universidades públicas, sobretudo as federais, não porque não sejam questionáveis, mas porque viraram botim da pequena burguesia. São públicas e gratuitas, porque se consideram patrimônio republicano, diria com justa razão, porque o acesso ao conhecimento e à tecnologia precisa estar disponível para todos. Mas isto é fachada. Na verdade, são “quota” stricto sensu dos mais privilegiados,

porque são eles que têm chance maior de ocupar as vagas. A quota dos negros e indígenas é uma “contraquota”, uma resposta; a condição de quota foi inventada por esta elite, não pelos excluídos. Há pobres que conseguem entrar, mas os mais pobres, jamais – não chegam ao fim do EM; e se chegam, estão tão despreparados que não podem disputar nada. Por que não poderíamos questionar isso? Em qual direito se escuda esta seletividade perversa? A elite alega que, como todos fazem o mesmo vestibular (ou exame similar), é questão de mérito passar ou não. É visão absurdamente distorcida, enviesada, safada, porque, se o exame é o mesmo para todos, a condição de fazê-lo não é, nem de longe, a mesma. Cumpre-se aí a paródia de Young (1958), desvelando o que se esconde por trás da assim dita meritocracia, ainda que esta possa existir. Há pobres que, a duras penas, talvez também com sorte, conseguem emergir e chegar a postos elevados. Mas não se argumenta pela exceção, a não ser malevolamente. Para combater a desigualdade de acesso, talvez fosse o caso fazer uma reserva exclusiva em favor dos mais pobres, com o intuito de contribuir para mudar a elite, pelo menos até certo ponto. A elite como tal pode achar sua solução, como achou na EB: a escola privada. Assim é nos Estados Unidos: Harvard, MIT, são só para a elite (nelas a predominância é de professores e alunos judeus, ricos sobretudo); em compensação não são financiadas publicamente (a não ser em projetos de pesquisa). Muitos vão reclamar que esta exclusividade de acesso por parte dos mais pobres, além de idílica, prejudica o nível acadêmico. Minha resposta seria: é parte do compromisso de instituições públicas gratuitas de alto nível encarar precisamente este desafio, de tomar um excluído lascado e fazer dele elite! Não resolvemos esta questão, nem é solucionável em termos neoliberais. O *welfare state* tem uma proposta bem melhor, ao excluir o acesso privado à educação, por ser esta bem republicano: não se compra, nem se vende. Mas esta chance já não existe.

Além desse imbróglio, temos outros cabeludos. No fim dos 1980, Coelho (1988) ousou criticar a sinecura acadêmica, pondo em questão a ética acadêmica. Foi hostilizado agressivamente e foi para o ostracismo: uma resposta ditatorial da academia que se imagina “imaculada” (tal qual o Lula e sua claqué), impedindo a discussão aberta que é, ao final, sua alma mais autêntica. No entanto, quem tanto critica tudo, paradigmaticamente, não sabe se autocriticar. As Federais são, sim, uma sinecura em muitos aspectos. O tempo integral e dedicação exclusiva, grandes conquistas da categoria, são mal realizados, porque muitos só têm disso um salário melhor e algumas outras benesses institucionais, como chance de continuar estudando e pesquisando, mas não uma contribuição mais qualitativa para a sociedade e para os estudantes. Muitos só dão aula, mal e porcamente, enquanto pesquisadores com produção reconhecida são rebaixados à vala comum, por um pretenso “direito igual”. De certa forma, produzir, pesquisar, inovar é tarefa de idiotas idealistas ou

maníacos, porque qualquer um – literalmente – atinge o pico da carreira, porque não é uma carreira, é, mormente, sinecura. Embarcar estudantes em pesquisa, como no Pibic, seria imprescindível para sairmos do instrucionismo cavalariço que nos acomete e que, entre outras coisas, leva a perder até 50% dos estudantes de graduação. Outra resistência patética é contra cursos ditos não presenciais, porque se postula que curso realmente válido é apenas o dito presencial. No último Enade-2018, na categoria 5 da avaliação (a mais elevada), cursos não presenciais superaram os presenciais, mesmo de muito pouco (DEMO, 2019a). Sem explorar este evento, tem uma mensagem forte: cursos online vieram para ficar; não há chance de os extinguir ou desqualificar; a chance é fazê-los bem. A pandemia só reforçou esta dimensão, embora tenha também escancarado nosso atraso no acesso digital (DEMO, 2020e), também nas Federais, que só sabem reclamar, mas não têm proposta minimamente adequada de como integrar a aprendizagem com suporte digital que veio para ficar. Autorias agora são também digitais, sendo este o desafio: como cuidar da autoria dos estudantes, também digitalmente. Ao final, as Federais, tão importantes no desenvolvimento do país, são entidades paradas no tempo, tais quais igrejas velhas perdidas no tempo, girando em torno do próprio umbigo, que sequer têm, sem mínima autocrítica. Entre outros disparates, está a formação dos professores básicos, considerada totalmente fora de época e de propósito (DEMO, 2017b): deforma-se um profissional do ensino, não da aprendizagem; nunca foi autor, cientista, pesquisador, mas dá aula... Por que não se pode questionar isso? Cursos online podem facilmente ser muito carentes de qualidade, mas não podemos ignorar que dificilmente vamos achar algum curso de graduação que se possa oferecer como capaz de cuidar da aprendizagem dos estudantes. São todos tacanhamente instrucionistas (DEMO, 2020).

É tabu questionar a escola pública, havendo nisso uma razão que podemos resguardar, que é sua defesa como instituição fundamental da democracia; no entanto, por conta de tamanha importância, não pode ser protegida da crítica, respondendo a uma fraude com outra. Os dados disponíveis indicam, veementemente, que a escola pública é coisa pobre para o pobre, com raras exceções. Temos exemplos muito positivos, alguns até superlativos - Sobral, é o mais celebrado (DEMO, 2017a) -, entre eles Escolas de Aplicação, ou Colégios Militares, sem falar no Pedro II (Rio de Janeiro). No entanto, em geral trata-se de nichos protegidos seletivos e elitistas (Colégios Militares, Escolas de Aplicação, por exemplo) que não valem como argumento. Escolas militarizadas, apesar do viés ideológico impróprio (conduzidas em geral pela polícia militar estadual), poderiam ter outra mensagem, se forem feitas em escolas mais periféricas, mais problemáticas. Consta que escolas federais custam menos que as militares (estas custam três vezes mais em relação ao custo médio nacional) e têm desempenho superior no Enem (SPAUTZ, 2019). O lado crucial dessa informação é que escola pública não precisa, de modo algum, ser coisa pobre para o pobre e isto transparece, mormente, em municípios que, com esforço

próprio, emergem no cenário nacional nos primeiros lugares, a exemplo de Sobral e outros municípios cearenses. A isto acresce que a escola privada não tem vantagem pedagógica propriamente; os dois pontos que tem acima da escola pública, como regra, não se deve à pedagogia diferenciada (já que alardeia o conteudismo desbragadamente), mas a outros fatores, como disciplina, controle gerencial orçamentário, dos docentes, dos estudantes, pressão dos pais que pagam a escola, mais investimento em infraestrutura (laboratórios e internet, por exemplo). A escola privada está estagnada desde 2005 a 2017 nas regiões (Tabela 4), sendo que, na comparação com a pública, em 2017 não atingiu a meta nos AI, AF e EM (a pública atingiu nos AI).

Enquanto este questionamento da escola privada é muito bem-vindo por parte dos defensores da escola pública, estes esquecem que a precariedade pedagógica da escola privada não redime a escola pública. O questionamento é fundamental, primeiro, porque só mudamos o que conhecemos mais a fundo, em detalhe, nunca o que escondemos, seja qual for a razão. Mesmo sendo os dados do Ideb muito questionáveis, são mais que suficientes para desvelar que a escola pública, sobretudo do EM, é uma fraude oficializada (Tabelas 2 e 3, acima). Segundo, não faz sentido acobertar, sob discursos enfatuidos pretensamente emancipatórios, práticas reprodutivas que assassinam Paulo Freire e contribuem para denegrir um dos maiores patrimônios republicanos que é a escola pública, onde estudam 80% da população, em especial a mais pobre, sendo esta escola em geral a única chance real de futuro.

**Tabela 4** – Ideb (Proficiência) das Escolas Privadas nas Regiões, 2005-2017.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8
Norte	5,0	5,1	5,4	5,2	5,0	4,7	5,5
Nordeste	5,2	5,1	5,2	5,4	5,2	5,1	5,5
Sudeste	5,7	5,7	5,6	5,8	5,4	5,5	5,9
Sul	5,9	5,8	5,9	6,0	5,7	5,6	5,9
Centro-Oeste	5,7	5,5	5,8	5,6	5,6	5,4	5,7

Fonte: Inep.

O que importa é que não se pode compactuar com escola onde os estudantes, tendo aulas às carradas, não aprendem, concluindo o sistema de ensino sem alicerce mínimo para encarar a vida (DEMO, 2020b). O compromisso que interessa é de garantir, sobretudo aos mais pobres, chance real de aprender, enquanto, na prática, só se lhes garantem aulas copiadas para serem copiadas que não têm nenhum impacto, agravando-se o problema quando percebemos que esta aula caduca é a mesma da esquerda e da direita (DEMO, 2020a). Desde FHC (este começo indica apenas que o Ideb começou nesse governo, em 1995), passando pelo PT, depois Temer, agora Bolsonaro, a proposta de política educacional é a mesma, instrucionista empedernida, incapaz de autocrítica. Por isso, existe temor de certa esquerda de questionar a escola, porque percebe que respinga

nela também, já que não há proposta apta para sairmos desse inferno. O negacionismo com respeito aos dados alimenta-se dessa insídia, evitando o questionamento. Precisamos distinguir os níveis de discussão. Uma coisa é defender a centralidade da escola pública e do professor como profissional dos profissionais e responsável maior externo pela chance de aprender do aluno. Outra é, aproveitando esta dimensão crucial da qualidade democrática e republicana, tapar o sol com a peneira, ignorando o quanto a escola fraudava os estudantes. O debate azeda tanto mais, quanto se tenta “culpar” os docentes, o que não cabe. Primeiro, a aprendizagem ocorre na mente do estudante, não na aula (esta é mediação e aprendizagem não pode ser “causada” de fora, de cima); então, o aluno pode não aprender por mil outras razões, havendo razões sobre as quais o docente não tem interferência (pobreza familiar extrema, tráfico de drogas, violência social local etc.). Segundo, como dizemos na teoria estatística, há entre desempenho docente e discente uma “associação”, não causação, de cunho muito complexo, também porque é intersubjetiva. Professor não é “culpado” (ademais, é moralismo grotesco), mas é responsável, está associado ao problema. Disto resulta não desqualificar ou desancar os docentes, mas cuidar deles, valorizando-os em todas as dimensões de sua relevância sociocultural e profissional, aporte que ainda não cumprimos. A defesa que o PT fez do docente foi, em especial, o piso salarial; foi um avanço, dadas as circunstâncias, mas é infame – está ainda abaixo dos R\$ 3 mil mensais para uma jornada de 40 horas. Defender o professor não pode levar a camuflar que a própria política educacional, proposta pela “esquerda”, é uma traição.

A escola precisa, sim, ser desnudada, não acobertada, porque este gesto, além de autoritário, é suspeito, próprio de manobras de governos torpes. Educadores críticos, sobretudo autocríticos, devem à sociedade uma escola decente, precisamente porque precisamos de cidadania decente, não mancomunada com artimanhas retrógradas. Nossa escola ainda não vale a pena ser frequentada, se formos realistas minimamente.

## Bravatas ideológicas, ao invés de diagnósticos científicos

Quando escasseiam os argumentos, recorre-se a bravatas. Foi assim, com “pátria educadora” da Dilma, bem como agora com “pátria amada Brasil”, duas patriotadas vazias, diversionistas, engraçadinhas. Não se recupera um país com tiradas retóricas patrioteiras, porque os problemas são sérios demais para serem encarados tão levemente. Um dos percalços mais críticos e mesquinhos é a incapacidade de fazer diagnóstico minimamente realista, ou fugir dele para não querer ver. Diria que a situação da educação no Brasil é um buraco tão fatídico, que é melhor não ver. Assim fazem todos os governos, de esquerda e de direita. Nossa escola é marcadamente inútil para nossos alunos, tocada a todo vapor pela progressão automática, pela qual todos avançam sem aprender, sem a menor

cerimônia. Damos todos os dias um monte de aula, que, se jogássemos fora, falta nenhuma faria.

Vivemos agora (julho de 2020) um ridículo sem fim. Os sistemas de ensino estão às voltas com o calendário escolar, querendo começar o ano, usando o que se chama agora “aula remota”, através de videoaula que repõe, no mundo digital, a fatuidade do “presencial”. Descobrimos – por não termos diagnóstico! – que muito mais gente não tem acesso minimamente adequado à internet do que supúnhamos, sem falar que não temos perícia suficiente para lidar com aprendizagem digitalmente sustentada (DEMO, 2020e). Estamos preocupados, na verdade, com aula, com frequência à aula, como vamos registrar isso, comprovar, para não se perder o ano. O CNE sugere não reprovar a ninguém, para não prejudicar precisamente o aluno mais pobre que não tem acesso digital. O ridículo está nisso: o CNE não está propondo nada de novo – todos passam, via progressão automática, na escola, com poucas exceções; avançar sem aprender é a regra. No fundo, perder um ano de aula não é perda nenhuma, assim como acrescentar um ano de aula (quando passamos o EF de 8 para 9 anos) não resultou em nada, ou melhor, atrapalhou, já que os AF estão estagnados. Estamos alvoroçados por nada, que é só o que temos na escola: nada (DEMO, 2020).

Se olhássemos minimamente para a série do Ideb e outros exames, mesmo num contexto de intensa crítica aos dados, veríamos o quanto estamos no mundo da lua, na esquerda e na direita. O que está faltando na escola não é aula; é atividade de aprendizagem. Está faltando professor que, sabendo aprender, cuida da aprendizagem do aluno – por enquanto, ele cuida da aula, porque se considera profissional do ensino. O problema mais dramático na escola não é professor partidário, ou Paulo Freire, ou ideologias de esquerda, porque, mesmo que exista algum problema nessa dimensão, o que mata a escola é a falta de aprendizagem. A solução não é “escola sem partido”, não só porque é uma saída sonsa – quer-se uma escola ainda mais partidarista – mas porque todo professor bem formado “tem partido”, sabe fundamentar sua ideológica, mas deve mantê-la aberta; não pode ser partidarista, impondo ao aluno sua posição pessoal. A extrema direita não tem condição de não ser partidarista, porque este é seu ponto de partida. A alegação de que Paulo Freire nunca deu certo implica uma confusão de níveis de análise. O que nunca deu certo é o instrucionismo, defendido pela esquerda e pela direita. Mas muitas experiências no mundo valorizam Paulo Freire bem mais que nós, por conta de práticas alternativas pertinentes. Há, por certo, freireanos vazios, retóricos, bravateiros, que, oferecendo aula copiada para ser copiada, acham estar cuidando da emancipação dos estudantes! Para expulsar Freire da escola é preciso ter uma proposta melhor. É possível pensar nisso, mas a proposta do MEC atual, se é que tem proposta, não merece crédito, porque não tem base teórica nem



prática, sobretudo não tem diagnóstico crível. Tem apenas uma obsessão ideológica. É muito pouco para redimir a educação nacional. Bravata!

O sistema de ensino rola rotineiramente sobre seu próprio peso e impede que se perceba o quanto é inútil. É reconfirmado pelas próprias avaliações externas (PISA, Ideb, Enem, ANA etc.), que, mesmo mostrando dados tão negativos, mantém a mesma roda girando. Está na cara que as aulas ministradas não têm efeito, seja porque são copiadas para serem copiadas, seja porque não geram aprendizagem nenhuma. Mesmo assim, continuamos oferecendo a mesma aula, todo santo dia. Por que não diagnosticar, mesmo que seja com dados questionáveis? Por que produzimos a cada dois anos nova fornada de dados do Ideb que vão indicando tratar-se de um sistema de ensino morto, mas, mesmo assim, não saímos dessa esparrela? Por que o MEC não toma providência? Por que, então, fabrica dados?

A falta de diagnóstico é clamorosa, por exemplo, no PNE, uma peça de ficção, bravateira, fátua, com metas mirabolantes, apostando no mesmo sistema inepto vigente (DEMO, 2016). Entre outros disparates, pede 10% do PIB para educação, uma proposta em si esperada e necessária, mas como não está fundada em diagnóstico, vai gastar esta montanha de dinheiro na mesma aula inútil. Por que financiar tanto mais um sistema de ensino morto? Observando o desempenho escolar, sobretudo na esfera do licenciado, torna-se claro que este profissional tem desempenho inacreditavelmente precário. Embora não se trate de culpá-lo (como discutimos acima), está associado ao problema, o que demandaria rever radicalmente sua formação na universidade. Esta, porém, evita diagnosticar, para não ter de enfrentar mudança tão profunda que, por sua vez, também desvela uma entidade parada no tempo. Se a universidade olhasse para a precariedade da aprendizagem na graduação, veria que tem de mudar tudo, além de se adequar aos tempos digitais. Os graduandos não são autores, cientistas, pesquisadores, habilidades que começamos a cultivar no pré-escolar, mas que a universidade reserva apenas para a pós-graduação *stricto sensu*. Assim são os professores: não são autores, cientistas, pesquisadores, mas “dão aula”. De quê?

No âmbito do PNE existe ainda a mitologia cômoda de que teria sido elaborado com as bases, o que é uma distorção notável, embora algum contato com “bases” tenha ocorrido. Como fui a alguns encontros, não vi isso, o que, aliás, já foi bem analisado e contestado na obra de Oliveira e Rizek (2007), onde vários pesquisadores analisaram a gestão Marta Suplicy no município de São Paulo, indicando ser muita bravata a “participação popular”, em especial no “orçamento participativo”. Este é, de si, uma boa ideia e tem sido buscado, mas as práticas sempre estiveram muito distantes da promessa, caindo facilmente na vala do populismo de esquerda. Não é diferente com o PNE, embora sempre exista enorme esforço para evitar a crítica, porque se considera o Plano um trunfo

superlativo e o norte indispensável da política educacional, sem, no entanto, atentar para sua falta de diagnóstico e suas metas mirabolantes, sendo sua falha mais central postular que vamos mudar a educação dentro do velho sistema de ensino, que nunca é questionado. Todo PNE precisa saber mudar, avançar, o que demanda diagnóstico severo, mesmo que apenas aproximativo. Se fosse feito, veríamos logo que quase todas as metas são forjadas, bravateadas (DEMO, 2016). Imaginar que não devemos questionar o PNE porque teve participação da base, ou porque foi aprovado no Congresso, é tentar silenciar as críticas, um gesto mais típico da direita, mas que a esquerda também mantém, quando lhe convém.

Mas por que um professor deveria ser autor, cientista, pesquisador, se sua função é “dar aula”? Aí temos o disparate maior, a aceitação obtusa de subalternidade intelectual e pedagógica, totalmente fora de época. Um professor que “só dá aula” é como aquele trabalhador que Chaplin parodia nos “Tempos Modernos”: reprodutivo, instrucionista. Não sabe aprender. Mas crê saber ensinar. O disparate dos dispartes, porém, é alegar que não se deve questionar o professor dessa maneira, não tanto porque é duro ouvir isso, mas para não o deprimir, como se fosse coitadinho. É a lógica da alienação trazida para a docência cruamente, como se fizesse bem a quem tem câncer dizer-lhe que tem resfriado. Enquanto se tenta acobertar a miséria escolar e docente, mantemos os estudantes excluídos da aprendizagem, como se só o lado docente contasse. O estudante não conta. É isso mesmo, na escola ideal instrucionista, estudante não conta. Está mais para um atrapalho. Enquanto se pede turma menor, o que é muito necessário, acaba não fazendo sentido, porque não adianta diminuir a turma, se continuamos “só dando aula”. Os estudantes continuam excluídos da aprendizagem. Esta é a inclusão pelo avesso condenada por Zhao (2018; 2014) no sistema asiático de ensino, em especial no chinês: opressivo, autoritário, humilhante, enfiando conteúdo a ferro e fogo na cabeça dos estudantes, violando sua estrutura autopoietica, deformando as mentes. O que se preza aí: aula, instrução, decoreba!

Ora, vivemos na sociedade do conhecimento ou algo parecido, mesmo que esta expressão seja altamente discutível, porque está contaminada em termos neoliberais deturpados - competitividade, produtividade, empregabilidade etc. (FUMAGALLI et alii, 2019; RINDERMAN, 2018). Entre as habilidades mais efetivas para dar conta da vida e do trabalho estão autoria, ciência, pesquisa, em especial porque são categorias fundamentais da aprendizagem. Alguns países exigem mestrado do professor básico apenas por esta razão: porque no mestrado – tarde demais em si, mas antes tarde do que nunca – o candidato aprende a pesquisar, a produzir ciência, a exercitar sua autoria. A universidade, hipocritamente, sabendo que precisa de autores em sua elite profissional, pede isso no mestrado e sobretudo no doutorado, mas deixa a graduação de fora. Sabe bem que “dar aula” não é atividade importante, embora sempre possa fazer parte;

pesquisar fundamenta sua atividade profissional bem mais, porque ensino é categoria subalterna e derivada. Ensina quem sabe aprender, ou melhor, quem sabe aprender não se define pelo ensino, mas como parte de uma comunidade de aprendizagem (PACHECO, 2014; 2019).

Ao final, porém, o sentido do questionamento docente é de cuidar, como é de cuidar o sentido do diagnóstico de quem tem câncer. Mas isto precisa ser “verdadeiro”, não fraudulento. Por que esconder que grande parte das aulas na escola é inútil? Se o sentido é cuidar, não cabe pisar no professor, maltratar, humilhar, porque é ator imprescindível externo na aprendizagem escolar. Precisamos dele essencialmente. Assim como não é tarefa do médico, aproveitando que o paciente tem câncer, anunciar sua morte para o próximo mês – ajuda a matar, não a cuidar – também não é tarefa do analista questionador esculhambar o professor, a ponto de o considerar dispensável, como é uso no neoliberalismo privatista (DARLING-HAMMOND & LIEBERMAN, 2012; DARLING-HAMMOND, 2013). Por que seria blasfêmia reconhecer que grande parte das aulas é copiada para ser copiada, se foi isso que se trabalhou na formação na faculdade? Evitar o questionamento da escola e do professor não faz sentido, embora faça todo sentido cuidar da escola pública e do professor, e para tanto precisamos de diagnóstico adequado, verdadeiro. Estudo do BID (2018) sobre a profissão docente na América Latina mostra a perda de prestígio da docência, em parte vinculada à má formação acadêmica e salários impróprios, em parte à desvalorização imposta na sociedade e na economia. Quando se aplica o exame do PISA ao adolescente de 15 anos de idade, pergunta-se também se gostaria de ser professor. Em geral, a resposta fica em torno de 5%, o que já é uma informação doída, porque parece ser profissão não recomendável. No entanto, quando se analisam as matrículas na universidade, matrículas no campo da educação chegam a 20%, ou seja, muita gente procura tais cursos, que o estudo do BID satiriza como “refúgio”, para alegar que são cursos procurados por serem facilitados, simplificados, rebaixados.

É chato ouvir isso do BID, por ser um Banco de Desenvolvimento alinhado ao neoliberalismo. Melhor seria ouvir dos professores, se fossem autocríticos. O que há de mais comum na escola, sobretudo em matemática, é a mesma aula de 20 anos ou mais, sempre reproduzindo o conteúdo à risca. O professor, como regra, não o faz por displicência; faz porque foi assim deformado na faculdade. Alguns alegam que matemática não muda; não se trata de ficar discutindo os conteúdos, mas de absorver... Não admira, por conseguinte, que praticamente ninguém aprende. Vamos, então, distinguir entre questionamento desabrido, feito para humilhar (GOLDSTEIN, 2014), e questionamento diagnóstico, feito para cuidar. O governo atual ainda não saiu de lugar em quase tudo que prometeu porque tem um diagnóstico amador, retrógrado, tapado, do país e da educação

em particular: acha que a ideologia de esquerda é o problema básico da nação. Confunde, desde logo, ideologia de esquerda que é parte da democracia e “esquerdismo”, que é seu abuso. Não se pode confundir, por outra, ideologia de direita que é parte da democracia, com “direitismo”, que é seu abuso. Se há “esquerdismo” em educação, a cura não é “direitismo”. Um dos resultados do extremismo é impedir qualquer composição de forças, porque vale apenas a diatribe pela diatribe, usando, de preferência, *fake news*. Sequer se percebe que esta direita extremista está lutando contra moinhos de vento: comunismo faliu. Países que tentaram este tipo de proposta ultimamente, também faliram, como a Venezuela. O comunismo que continua de pé é bem outro: o chinês, que é metade comunista (em política, ou no discurso), e metade liberal (na economia, que é o mundo real). Ou seja, o mundo mudou, mas quem vive de ideologia não vê o tempo passar, quer girar a roda para trás. Até a revivescência de discursos nazistas foi tentada por um Secretário da Cultura que plagiou Goebbels. A volta da ditadura é pleiteada em praça pública, mesmo sendo um bando pequeno aparentemente, mas que reverbera arcanos autoritários bem mais profundos, embora encobertos, do que se imagina.

Embora todo diagnóstico também seja ideológico, pode ser feito com “objetividade” um pouco maior. Pode-se, pelo menos, não negar a ciência, porque sempre redundante em vexame, como foi negar a devastação da Amazônia. Colhe-se o que se planta. O governo só andou para trás, não implantou nenhuma alternativa promissora de desenvolvimento ambiental e tem o nome completamente manchado globalmente, a ponto de o governo brasileiro ser visto como exótico, metido a engraçado, sem conteúdo minimamente válido, motivo de chacota geral. Aparece ainda como vira-lata de Trump. A reunião ministerial de 22 de abril de 2020, que se tentou esconder a qualquer custo, desvelou um desgoverno sem precedentes, amadorismo insolente, personalismo retrógrado, nas barbas de militares que acabam abonando os desvarios ditatoriais, como insultar o STF, os povos indígenas, os ambientalistas, a democracia, a Polícia Federal etc. Um projeto antidemocrático está em pauta, obra não da direita, mas da extrema direita. O que análises científicas dizem da escola não tem qualquer importância para quem se orienta por diatribes ideológicas. Por exemplo, querem expulsar Paulo Freire. Primeiro, seria o caso ver se Paulo Freire é parte do sistema de ensino vigente. Constatamos facilmente que estamos expulsando a quem nunca esteve lá. Uma escola na qual tão poucos aprendem não é freireana. Segundo, militariza-se a escola, não para garantir a aprendizagem, mas para implantar moral e cívica, via instrucionismo mais caduco, que tais militares confundem com aprendizagem.

Temos uma economia improdutiva, atrasada, com exceções (como no agronegócio), que não se conserta com ideologia. O agronegócio avançou tremendamente porque usa ciência e tecnologia intensamente, embora se escude, ao fundo, em ideologias

neoliberais preferenciais. Mas temos hoje também muitos empresários que respeitam o meio ambiente, porque a economia que o destrói, se destrói. Assim, muitos são totalmente contrários à devastação da Amazônia, tanto porque sua preservação interessa ao mundo todo, quanto porque pode-se perder mercado global por conta de países que não compram de devastadores do meio ambiente. A preocupação ideológica de ocupar a Amazônia a qualquer preço, tem preço, porque devastar é covarde. Com a pandemia, saber diagnosticar tornou-se tanto mais fatal. *Hic rhodus, hic salta!* Não adianta discurso virulento, fúria ideológica, escusas evangélicas ou piegas – ou a economia cresce, ou acabou o governo. Regredimos alguns séculos em desenvolvimento, porque perdemos a rota – esta é feita de competitividade e produtividade na esfera global, não de amadorismos ideológicos. Mesmo sendo competitividade e produtividade artefatos neoliberais escrachados, são eles que comandam a cena, não ideologias patrioteiras, ainda mais tão retrógradas e pré-históricas.

Um governo conservador poderia ser uma grande oportunidade para o país, depois de uma esquerda fracassada no poder e que foi parte fundamental da crise fiscal sem precedentes. Poderíamos refazer nosso diagnóstico, aprimorar a análise, calibrar as forças, compor outras energias para avançar, já que nossa sociedade ainda é, em sua maioria, marcada pela pobreza, exclusão, massa de manobra. Não é, contudo, um governo conservador, mas enrolado em ideologias extremistas, anticonstitucionais, elitistas, supremacistas retrógradas, que não conseguem erigir um país para todos, porque o ponto de partida já é totalmente seletivo, como toda ideologia, ainda mais extremista. É um governo para os “fiéis”, não para todos. Coisa muito pretérita, tribalista.

## Conclusão

Este tipo de análise, por coerência, vale o quanto pesa. Embora tente escudar-se em argumentos, também em cacos disponíveis, admite sempre a divergência como parte da análise. Da divergência aprendemos. Por exemplo, não considero que Lula seja “imaculada conceição”, por mais que o considere muito. Caiu em tentação, sim. Não é o bandido político que a direita quer construir. Mas é uma pena que tenha perdido a aura histórica que um dia teve, como líder capaz de levar o país para algo próximo de um *welfare state*, mesmo que isto seja ainda muito pouco (PIKETTY, 2020). Poder supremo é uma tentação. Em geral, a uma esquerda que se espatifa no poder segue uma direita que se aproveita da confusão. Subiu ao poder uma direita extremista, que, sem saber minimamente governar o país, perde-se em diatribes ideológicas, *fake news*, delinquências sistemáticas, expondo-se ao ridículo global. Não tem um projeto de país para todos, mas de ditadura, mancomunada com militares que esqueceram do vexame de 1964. A improbidade administrativa é flagrante, em especial no clã presidencial, o que torna

hipócrita a proposta de nova política, transparência administrativa, dispensa do foro privilegiado etc., porque o projeto não visa ao país, mas aos fiéis que querem uma ditadura. A constituição não permite isso, por óbvio, mas o Presidente já alegou, num ato falho monumental, que “é a constituição”! Enquanto isso, deixamos em segundo plano desafios da hora, fatais, como retomar a economia, os empregos, participar do comércio global, modernizar o sistema produtivo, elevar o salário mínimo (que está 4 vezes abaixo da definição constitucional), também recuperar o sistema educacional que é quase inútil. De besteira em besteira, o país perde sua chance. Brasil como país do futuro hoje soa sarcasmo!

## Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (ABEB). Todos pela Educação/Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>

ARMSTRONG, E.A. & HAMILTON, L.T. Paying for the party – How college maintains inequality. Harvard U. Press, Cambridge, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília, 2018. Disponível em: [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)>

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., 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>>

BOK, D. **The struggle to reform our colleges**. Princeton U. Press, 2017.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**. EDUSP, São Paulo, 1996.

BRASIL É UMA ‘VERGONHA’ EM QUALQUER PARÂMETRO DE ENSINO, diz Ministro. Educação G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/11/brasil-e-uma-vergonha-em-qualquer-parametro-de-ensino-diz-ministro.html>>

BRENNAN, J. & MAGNESS, P. **Cracks in the Ivory Tower: The moral mess of higher education**. Oxford U. Press, 2019.

CAMPELLO, T. & NERI, M.C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família** – Uma década de inclusão e cidadania. Ipea, Brasília, 2013.

CAPLAN, B. **The case against education: Why the education system is a waste of time and money**. Princeton U. Press, 2018.

COELHO, E.C. **A Sinecura Acadêmica: A ética universitária em questão**. Vértice, Rio de Janeiro, 1988.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 2020. Câmara dos Deputados. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20105.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf)>

COTTOM, T.M. Lower Ed: **The troubling rise of for-profit colleges in the new economy**. The New Press, N.Y., 2017

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

DARLING-HAMMOND, L. **Getting teacher evaluation right**: What really matters for effectiveness and improvement. Teachers College Press, N.Y., 2013

DEMO, P. **PNE** – Uma análise crítica. Papirus (e-book), 2016.

DEMO, P. **Alfabetização** 2016. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQZyfes8Nys6c3e6bm54EpZS\\_RpPrjIehI3Ftp93KlJ8UL3uR4p312rPZpmnxZkmaUvsutE\\_Rm19oA/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQZyfes8Nys6c3e6bm54EpZS_RpPrjIehI3Ftp93KlJ8UL3uR4p312rPZpmnxZkmaUvsutE_Rm19oA/pub)>

DEMO, P. **Sobral está sobrando!** O que Sobral tem que outros não têm?, 2017a Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1LmTbbbQMUuU49La8Wlei-TdwcttStuQ4UboW2SMIY/pub>>

DEMO, P. **Questionando a graduação**, 2017b. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb\\_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/edit](https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/edit)>

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem** – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjRDjD48S4cjsb77-/view>>

DEMO, P. 2019. **Direitos Humanos Supremacistas à Brasileira** – De como fabricar cidadanias privilegiadas, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1q9IkToL5jPHSSfEXbJa8DAy8n-KWORjM/view>>

DEMO, P. **Resistências “federais” à EaD**, 2019a. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1bdO3v\\_nF24Hb1U-5HqiSoCEIFForihjK/view](https://drive.google.com/file/d/1bdO3v_nF24Hb1U-5HqiSoCEIFForihjK/view)>

DEMO, P. 2020. **Em nome do nada, amém!**, 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre\\_2kBR6mq/view](https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre_2kBR6mq/view)>

DEMO, P. **Educação à Deriva** – À direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional, 2020a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKfGwtbnL-bIn7GQf0HdyA4/view>>

DEMO, P. **O que resta da escola na vida**, 2020b. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m1DKJ4Nhfa\\_CbxrR4upYKZLPBG/view](https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m1DKJ4Nhfa_CbxrR4upYKZLPBG/view)>

- DEMO, P. **Renda Básica**, 2020c. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1y6VdrxfgsUQ2Fbwx-QiQyfdlBMAutVcJ/view> >
- DEMO, P. **Igualdade é coisa de pobre** – privilégio é o que importa – Ensaios sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. Amazon, 2020d.
- DEMO, P. **Aprender com suporte digital** – Atividades autorais de aprendizagem, 2020e. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1eyB\\_EJS-20fMQ73QIyZxx\\_8qbvT577aO/view](https://drive.google.com/file/d/1eyB_EJS-20fMQ73QIyZxx_8qbvT577aO/view)>
- DERESIEWICZ, W. **Excellent sheep** – The miseducation of the American elite & the way to a meaningful life. Free Press, N.Y., 2014
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir** - História da violência nas prisões. Vozes, Petrópolis, 1977.
- FUMAGALLI, A., GIULIANI, A., LUCARELLI, S., VERCELLONE, C. **Cognitive capitalism, welfare and labor: The commonfare hypothesis**. Routledge, 2019.
- GERRISH, S. & SCOTT, K. **How smart machines think**. The MIT Press, 2018.
- GOLDSTEIN, D. **The Teacher Wars: A history of America's most embattled profession**. Doubleday, N.Y., 2014
- HABERMAS, J. **A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1980.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.
- HARARI, Y.N. **Sapiens: A brief history of humankind**. Harper, London, 2015.
- HOFFMAN, D. 2015. **Vemos a realidade como ela é?** TED, 2015. Disponível em:< [https://www.ted.com/talks/donald\\_hoffman\\_do\\_we\\_see\\_reality\\_as\\_it\\_is?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is?language=pt-br)>
- HOFFMAN, D. **The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes**. Norton, N.Y. , 2019.
- HUBBARD, D.W. **How to Measure Anything: Finding the Value of Intangibles in Business**. Wiley, N.Y., 2010.
- IOSCHPE, G. **A Ignorância Custa um Mundo** - O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Francis, São Paulo, 2004.
- LEE, K-F. **AI Superpowers: China, Silicon Valley, and the new world order**. Houghton Mifflin Harcourt, N.Y. , 2018.
- MEANS, A.J. **Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism**. Routledge, London, 2018.
- MELO, W. **Professores(as): lutar pela democracia e valorização!** Sinpro Pernambuco, 2017. Disponível em:< <https://sinpropernambuco.org/1951-2/>>
- MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. Boitempo, São Paulo, 2004.



- MILANOVIC, B. **Capitalism, alone** – The future of the system that rules the world. Harvard U. Press, 2019.
- OLIVEIRA, F. & RIZEK, C.S. (Orgs.). **A Era da Indeterminação**. Boitempo, São Paulo, 2007.
- PACCHIONI, G. **The overproduction of truth**: Passion, competition, and integrity in modern science. Oxford U. Press, 2018.
- PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**. SM, São Paulo, 2014.
- PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**, 2019. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLrjNcfBChBxsgpmHXhZzHrrcrFTklB?projector=1&messagePartId=0.1>>
- PIKETTY, T. **Capital and Ideology**. Harvard U. Press, 2020.
- RINDERMANN, H. **Cognitive Capitalism** – Human Capital and the wellbeing of nations. Cambridge U. Press, 2018.
- RUSSELL, S. **Human Compatible** – Artificial intelligence and the problem of control. Viking, N.Y, 2019.
- SCHMIDT-SALOMON, M. “**Ich weiss nur dies, dass ich kein Marxist bin...**” – Karl Marx und die Marxismen – Aufklärung und Kritik, Sonderhefte 10/2005. Disponível em: <<http://www.schmidt-salomon.de/marxismen.pdf>>
- SCHNEIDER, S. **Artificial You**: AI and the future of your mind. Princeton U. Press, 2019.
- SFEZ, L. **Crítica da Comunicação**. Loyola, São Paulo, 1994.
- SPAUTZ, D. Escolas federais custam menos que as militares e têm desempenho superior no Enem. **NSC TOTAL**, 8 de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.nscotal.com.br/colunistas/dagmara-spautz/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-tem-desempenho-superior>>
- WU, T. **The attention merchants**: The epic scramble to get inside our heads. Knopf, London, 2016.
- YOUNG, M. **The rise of the meritocracy**, 1870-2033. Pellican, 1958.
- ZHAO, Y. **World class learners**: Educating creative and entrepreneurial students. Corwin, N.Y., 2012
- ZHAO, Y. **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, 2014.
- ZHAO, Y. **What works may hurt** – Side effects in education. Teachers College Press, 2018.
- ZHAO, Y. **Reach for greatness**: Personalizable education for all children. Corwin, Thousand Oaks, 2018a.
- ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism**: The fight for a human future at the new frontier of power. Profile Books, N.Y., 2019

---

## Notas:

<sup>i</sup> A **Teoria da Resposta ao Item**, muitas vezes abreviada apenas por **TRI**, é um ramo da Teoria da Medida direcionado predominantemente ao estudo de questionários e outras listas de itens, com ampla aplicação em diferentes áreas, tais como Econometria, Psicometria, Publicidade, ranking esportivo, Sociologia, Pedagogia etc. No campo da Psicometria, a TRI distingue-se da Teoria Clássica dos Testes (TCT) por dar uma abordagem em que se investiga individualmente as propriedades de cada item, ao passo que na Teoria Clássica dos Testes se investiga as propriedades do conjunto de itens que constituem o teste. Uma das vantagens da TRI em comparação à TCT é que a primeira possibilita construir vários exames constituídos por alguns itens exclusivos e alguns itens compartilhados, e assegurar que o nível de dificuldade de todos os exames seja aproximadamente igual” ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_de\\_resposta\\_ao\\_item](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_de_resposta_ao_item)).

<sup>ii</sup><https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ>

<sup>iii</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Petite\\_bourgeoisie](https://en.wikipedia.org/wiki/Petite_bourgeoisie)

*Recebido em nov.2020*

*Aceito em dez.2020*