

## EDUCAÇÃO SEM RUMO: Nossos placebos eternos e neoliberais

### EDUCATION WITHOUT AIRLINE: Our eternal and neoliberal placebos

DOI [10.5281/zenodo.14537526](https://doi.org/10.5281/zenodo.14537526)

RENAN ANTÔNIO DA SILVA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos

#### RESUMO

Por mais incrível que pareça – ou por um “ato falho” clamoroso – a BNCC sinaliza, como algo caído de repente do céu, a “recriação da escola” (2018:462). É uma indicação peregrina perdida, um arrufo eventual. Não vale, por certo. Não seria um texto retrógrado como é a BNCC que iria fazer este milagre (Demo, 2019). Mas, ironicamente, tem razão: a escola precisa ser “recriada”, o que significa, mui candidamente, que precisamos de outra proposta, que tenha como compromisso garantir a aprendizagem dos estudantes, sem mirabolâncias. A BNCC é, como sempre entre nós, uma proposta de ensino, não de aprendizagem, embora, insidiosamente, para nos confundir, chame de “habilidade” o que é mero repasse de conteúdo (por isso cada conteúdo é alfanumericamente marcado, para que nenhum se perca; alunos se perdem, quase todos; conteúdo curricular, não!). Qualquer diagnóstico, mesmo o mais mezinho, até com base no Ideb, Pisa, Enem etc., indica – veementemente – que o sistema escolar não funciona: enquanto repassa os conteúdos, os alunos não aprendem. O “aprendizado adequado”, expressão usada no Ideb para mensurar o que seria “adequado”, algo controverso ao extremo, mostra um desempenho totalmente inaceitável de uma escola que, em sua grande maioria, é frequentada em vão: o aluno perde seu tempo, é enganado todo dia escancaradamente.

**Palavras-Chave:** Estudos; Formação; Escola; BNCC.

#### ABSTRACT

As incredible as it may seem – or a blatant “failure” – the BNCC signals, like something suddenly fallen from the sky, the “recreation of the school” (2018:462). It is a pilgrim, lost indication, an occasional tidbit. It's not worth it, for sure. It would not be a retrograde text like the BNCC that would perform this miracle (Demo, 2019). But ironically, he is right: the school needs to be “recreated”, which means, quite candidly, that we need another proposal, which is committed to guaranteeing student learning, without nonsense. The BNCC is, as always with us, a teaching proposal, not a learning proposal, although, insidiously, to confuse us, it calls “skill” what is a mere transfer of content (which is why each content is

alphanumerically marked, so that no get lost; students get lost, almost all of them; curricular content, no!). Any diagnosis, even the simplest, even based on Ideb, Pisa, Enem, etc., indicates – vehemently – that the school system does not work: while the content is reviewed, students do not learn. “Adequate learning”, an expression used in Ideb to measure what would be “adequate”, something controversial in the extreme, shows a totally unacceptable performance of a school that, for the most part, is attended in vain: the student wastes their time, He is blatantly deceived every day.

**Keywords:** Studies; Training; School; BNCC.

## Introdução

Tomando a referência do Ideb, para 2021, em matemática, nos Anos Iniciais (AI), o aprendizado adequado foi, para o Brasil, de 37%, uma mixaria totalmente indigesta; nos Anos Finais (AF), cai para 15%, uma cifra já kafkiana; no Ensino Médio (EM), é um resíduo: 5%! Em língua portuguesa, o aprendizado adequado foi, nos AI, de 51% (esta cifra está 14 pp acima da de matemática, mas é uma infâmia: metade aprendeu; sem falar que matemática é muito maltratada já no início); nos AF, cai para 35% (um terço aprendeu); no EM, cai para 31% (menos de um terço). A queda em língua portuguesa é menor, claramente, o que já indicaria que a miséria escolar não precisa ser tão devastadora. Na escola privada, o aprendizado adequado de matemática foi de 70%, muito acima da escola pública, mas ainda muito insuficiente; nos AF, cai para 47% (menos da metade); no EM, fica em 34% (um terço). Na elite socioeconômica, só um terço aprendeu matemática no EM, o que indicaria que dois terços foram jogados ao mar. Em língua portuguesa, o aprendizado adequado nos AI foi de 81% (11 pp acima de matemática, e esta também é maltratada já no início); cai para 67% nos AF (dois terços); sobe para 70% no EM (indica que é possível impedir a queda sistemática).

A melhor escola básica nacional é pública, não privada: é a federal, embora, também tipicamente, tenha cobertura de 1%, mais ou menos, é elitista, pequeno-burguesa, própria de uma nomenclatura esperta. Não só nela se aprende melhor, é a mais bem apetrechada: por exemplo, 84% tinham laboratório de ciências; na privada, 21%; na pública (média), 9%. É um escândalo, no mau e no bom sentido, se assim fosse possível dizer! No mau sentido, porque serve a uma ínfima minoria; no bom sentido, porque temos a

escola de que os mais pobres precisam, sabemos fazer, embora a reservamos para os “parças”. O aprendizado adequado na federal, em matemática, foi de 77%, muito acima da pública, também da privada (em relação a esta, 7 pp acima), mas a cifra é modesta; nos AF, desce para 72%, muito pouco; e no EM, despenca para 35%, um desastre inominável, quase o mesmo da privada (1 pp acima). Em língua portuguesa, nos AI o aprendizado adequado foi de 89%, uma cifra bem interessante; nos AF, ficou em 83% (caiu 6 pp, mas ainda é animadora); no EM, ficou em 75%, cifra muito baixa. Embora seja a melhor escola, de longe, carrega mazelas sistêmicas comuns que poderíamos/deveríamos superar. A pequena-burguesia faz pelo menos dois gestos importantes para melhorar o desempenho: i) contrata professores melhores, muitos com pós stricto sensu; ii) equipa bem melhor, como é o caso do laboratório de ciência, um item muito sensível da qualidade da escola. Assim, a escola federal é a melhor, mas está em rumo equivocados também, ainda instrucionista, conteudista. Não consegue impedir o “efeito desaprendizagem” endêmico no país (Demo & Silva, 2021), sobretudo em matemática.

## Metodologia

Este trabalho apresenta e exemplifica a aplicação de metodologia que apoia a seleção e a priorização de um conjunto de dados bibliográficos e dados quantitativos.

## Resultados e Discussão

Existem várias origens da falta de rumo. Há muitas. Entre elas, políticas educacionais marcadas pela “produtividade da escola improdutivo”, conforme o insight perspicaz de Frigotto (1989), revisto 30 anos depois (2018). Nosso ensino persiste tributário da “reprodução”, como consta de Bourdieu & Passeron (1975), mesmo que esta visão, a reboque da leitura althusseriana de Marx (1971; 1980), esteja ultrapassada (determinismo). Na prática, a escola é palco docente, sendo o aluno cliente, na direita e na esquerda. Se o aluno fosse a métrica escolar, como deveria ser, não teríamos aula de 50 minutos para uma criança de 6 anos: é um desaforo. Só serve para repassar conteúdo. Outra coisa muito relevante e

muito mal resolvida entre nós, é a falta de diagnóstico, mesmo havendo dados (bem controversos, muito embora) abundantes, porque não se quer ver o que acontece dentro da escola. Em geral, só mudamos o que diagnosticamos, como sugere a medicina: até câncer pode ter tratamento, se houver diagnóstico. A medicina também considera que todo diagnóstico é aproximativo e recomenda que os pacientes consultem outros médicos (Zhao, 2019; 2021). Em educação, não, porque somos em geral sacerdotes/profetas oraculares. Dispensamos diagnosticar, porque temos a visão perfeita do ensinador contumaz que sempre sabe o que é melhor para o aluno (Demo, 2023a). Ensinar basta. O aluno se ajeita.

Para diagnosticar usamos dados e estes sempre são um processo/produto controverso, em parte naturalmente, porque a ciência crítica autocrítica não vai além disso: trabalha com uma realidade reconstruída (por vezes inventada!), do ponto de vista do observador. Não há como consensuar o que seria “aprendizado adequado”, por ser conceito preche demais, feito também de ideologias à flor da pele e implicar uma discussão sem fim do que é aprender (Dehaene, 2020). Sendo aprendizagem dinâmica tão complexa, que se confunde com a vida, não é viável haver um posicionamento unânime, que seria ditatorial e superficial. Dehaene, por exemplo, é cognitivista positivista, não gosta da pesquisa como pedagogia, mas, mesmo assim, é digno de ser citado, porque reconhece que órgão passivo não aprende e que grande parte das nossas aulas são inúteis (2020:178), como são inúteis – escrachadamente – as aulas de matemática, como regra, no EM. Há outras razões para aceitar a controvérsia como parte crucial da aprendizagem: aprendemos quando divergimos; enquanto dizemos amém, só rezamos! (Demo, 2021).

A falta de diagnóstico é comum nos programas de formação original do docente básico na universidade. Se seguissem, minimamente, o desempenho escolar, saberiam que, por exemplo, o aprendizado de matemática é terrível, desde os AI e só piora nas etapas posteriores, tornando-se o aprendizado adequado no EM residual, em geral. Saberiam que as aulas de matemática no EM, como regra, são inaproveitáveis, a ponto de já nos conformarmos com esta miséria: licenciado em matemática tende a não conseguir que o aluno aprenda matemática. É um dos licenciados mais estratégicos hoje (a matemática é signo

fundamental da inclusão laboral, sobretudo no mundo digital e Inteligência Artificial), mas o de menor desempenho escolar (Demo, 2021). A falta de diagnóstico aparece onde menos se espera, por exemplo, em Planos Nacionais de Educação. Vamos agora inventar o próximo, sem diagnóstico mínimo. Todos queremos 10% do PIB aplicado em educação, porque temos a convicção generalizada de que é investimento dos mais adequados no futuro do país. No entanto, não faz sentido colocar mais dinheiro num sistema feito para não funcionar. É irresponsável. É urgente perceber isso, porque educação não é só orçamento, é sobretudo formação, e esta não existe na escola que temos, com poucas exceções. Vale o mesmo para CONAE, que persiste como “pastelão do ensino”, divorciado da realidade escolar: a escola que temos não pode mais continuar, porque depreda o aluno mais pobre e que é a grande maioria. Faz-se-de-conta que educação adequada é a que temos funcionando, cinicamente. Precisa, por certo, de ajustes eventuais, mas, no todo, é a proposta a ser mantida. Até a BNCC sabe que não funciona mais.

No entanto, como é assunto muito complexo, não podemos simplificar sem mais. Enquanto gastar mais com a ineficiência não faz sentido, é preciso pagar bem melhor os docentes e equipar muito mais a escola. Pagar melhor docentes é imprescindível, também para sermos coerentes com uma das equações mais esperadas da educação: se o professor é a imagem de que educação não vale a pena como profissão, nada se salva, como constou da pesquisa do BID (2018) (Profissão professor na América Latina – por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?): embora em contexto neoliberal, os resultados são muito significativos. Entre outras mazelas, aparece que, enquanto só 5% dos estudantes de 15 anos de idade dizem querer ser professores (pergunta feita no PISA), a matrícula na área da educação é de 20% nas universidades. O estudo conclui que educação é “refúgio” para quem quer um curso barato e acessível... Equipar melhor escolas é imprescindível, porque grande parte é prédio inaceitável, embora o problema da qualidade logo aponte: de que vale colocar um laboratório de ciência na escola, se o docente não saberia usar? Não é culpa dele; não tem formação para isso, que lhe foi negada na faculdade.

O desafio do diagnóstico toca a questão sensível da avaliação escolar, também evitada, ecoando a promoção automática generalizada. Qualquer diagnóstico vai descobrir rapidamente: i) ainda se reprova indevidamente; ii) aprova-se sem aprender. São duas fraudes generalizadas. Ao invés de assumir que isto precisa acabar, vamos esticar. O sentido da avaliação é cuidar, ou seja, pedagógico. É similar ao da medicina. Tanto não faz sentido, achando um câncer, dizer que é resfriado para agradar o paciente, quanto não cabe usar avaliação para excluir. Existe a querela sobre avaliação classificatória, bem questionada por Vasconcellos (2010): pedagogicamente deve ser evitada, porque, se o estudante aprende o que consegue, não cabe reprovar. Será reprovado em comparação com outros, não por seu desempenho, que foi o adequado. No entanto, toda avaliação é classificatória, formal e politicamente.

Em termos formais, porque, sendo uma linearização lógica do desempenho, separa em superior e inferior. O próprio sistema educacional retrata isso, quando define um tipo de educação como “superior”! Avaliar sempre implica comparar, no mínimo consigo mesmo. Em termos políticos, porque educação, sendo dinâmica dialética, reflete as estruturas de poder na sociedade e isto tem sido um desafio descomunal na escola, fixando a elite no topo, e a ralé no chão. Avaliação pode ser arma docente peremptória. Uma das críticas ao PISA é estar se tornando “império cognitivo”, a gestão centralizada única supremacista de avaliação educacional, abertamente neoliberal, produtiva e competitiva (Demo, 2023b), a ponto de insinuar que, para termos os resultados em matemática da Singapura (o maior em 2022), implica ambiente ditatorial, como sempre questionou Zhao (2014). Se todo discurso é um dispositivo de poder (Foucault, 2000), avaliação é exasperadamente risco de prepotência.

Por isso, em que pese a boa intenção de muitos educadores que criticam a avaliação classificatória, a finalidade precípua da escola é classificar, começando por separar quem pode frequentar escola privada, e quem tem de aturar a escola pública. Podemos, contudo, com devida autocrítica, cercear ou refrear os laivos classificatórios, buscando pedagogias formativas que desenvolvam as potencialidades de cada estudante, evitando comparar. A educação está sem rumo. Há muito é assim, desde as críticas severas de Anísio Teixeira (2005), passando por Darcy Ribeiro (“a crise da educação não é uma

crise; é um projeto”) (Roitman, 2022), até Paulo Freire (2006). Por um conluio histórico pouco compreensível, exceto talvez pelo encontro elitista de fundo (burguesia e pequena-burguesia), esquerda e direita mantêm o mesmo sistema inepto escolar avassaladoramente instrucionista.

## Discussão

Comento aqui algumas políticas educacionais que, ao invés de procurar outro rumo, insistem no mesmo, pois não se imagina haver outro, mesmo na esquerda. Começo por um dos mais recentes, o pé de meia para reter estudantes do ensino médio na escola. Como assistência, pode ser uma indicação aceitável, já que, em termos do salário mínimo constitucional, este está 5 vezes abaixo, o que também justifica o Bolsa-Família: é necessário e constitucional. Mas é uma inclusão marginal, que só serve para a ralé, um tipo de “cala-boca”. Ao invés de encarar razões por que o sistema produtivo não inclui minimamente as pessoas – cada vez menos isto ocorre e cada vez há mais exoneração de custos da folha de pagamento, sem qualquer mudança relevante. Ocorre que o neoliberalismo há muito desistiu de incluir a população na economia e aderiu, num abraço grande da esquerda e da direita, à assistência, em si relevante, mas sem qualquer efeito estrutural. Ao contrário, exacerbam tais iniciativas a pobreza política escrachadamente (espera-se do opressor a libertação). Quando a solução são soluções assistenciais, é porque mudança estrutural não está mais em discussão. Não estou dizendo isso por qualquer argumentação marxista ou vinda de qualquer outro “ismo” (humanismo, cristianismo, moralismo, socialismo etc.), mas por mera questão de bom senso: quando as maiorias não estão incluídas, o sistema periclita, balança, não se equilibra ou estabiliza, porque apenas uma elite e seus asseclas (pequenas burguesias) se beneficiam. Precisamos de outras ideias, outros horizontes, que podem aprender do passado, mas precisam mirar o futuro. A ideia de “pagar” pelo desempenho escolar é tipicamente neoliberal, porque se postula que quem se desempenha melhor precisa de incentivo. Tenta-se isso com docentes também, e nunca foi um programa minimamente crível, porque logo implanta a insídia entre colegas (entre quem ganha e não ganha), sem falar que muitas

justificativas são ignorantes, como ligar linearmente o desempenho do aluno ao desempenho do professor. Ainda se crê que aprendizagem vem do ensino, do repasse de conteúdo, quando a neurociência já derrubou isso há muito tempo, sem falar que Sócrates já sabia (maiêutica). Cuidar que o aluno aprenda é tarefa docente primordial, muito acima de repassar conteúdo. Há que pagar salários decentes, não impor segregações odiosas.

Todas essas assistências são minimalistas, porque é item crucial de sua viabilidade, como é, tipicamente, o Bolsa-Família ou a tal “renda de cidadania” (Suplicy). O equívoco maior, porém, é postular que o problema está na dificuldade de o aluno permanecer na escola, por conta de sua pobreza, que é, sim, um pedaço da estória. Ignora-se outro pedaço: não vale a pena frequentar a escola do pobre, porque é feita para o empobrecer. Nisto não se mexe. O estudante, então, pode completar o EM, por conta da assistência (chamada pé de meia, porque para pobre resíduos são pé-de-meia), mas não se pergunta se teve aprendizado adequado satisfatório. Não se coloca esta questão, porque ela arreventaria o sistema: como inventar um desempenho adequado para pobre que nunca aprendeu matemática na escola? Vai levar – assim esperamos – a assistência, que lhe pode ser muito útil, mas a finalidade escolar propriamente dita continua sequestrada.

Outro caso similar é a Nota Mil no Enem. Observa-se facilmente que esta Nota Mil é obtida por alguns estudantes, um número absurdamente ínfimo, indicando que a escola que temos não consegue fabricar isso. Quem chega à Nota Mil – e supondo aqui que a Cartilha do Estudante da Nota Mil seja minimamente crível – o faz, não pela escola, ou cursinho, mas por outras orientações autorais efetivas, em casa ou com apoio alternativo disponível ou contratado, indicando que é gente que estuda, lê, elabora, pesquisa, coisas que não existem na escola comum. Alguns governadores premiam alunos com nota elevada na redação, a título de incentivo, embora seja propaganda politiqueira ao fim, em vez de questionar por que tão poucos conseguem... Não se conserta um sistema estruturalmente falho com remendos. É preciso superar.

Vimos algo similar no programa “Criança alfabetizada” (Demo, 2023), que, ao invés de aprender dos erros passados (do Pnaic e do PNE, que não funcionaram minimamente), reeditam como política eterna do PT, sem

perspectiva e que foi duramente criticada pela Associação Latino-Americana de Alfabetização. Precisamos, escancaradamente, de outra alfabetização, de outro alfabetizador, de outra escola, mas nada disso se toma a sério. Fabrica-se outro programa com os mesmos vícios anteriores, o que nos vai levar a fazer tudo de novo daqui a algum tempo, como sempre. Monta-se uma gandaia nacional de atividades, para agitar o povo, mas sem qualquer criatividade em termos do que seria alfabetizar. Ignora-se, por exemplo, o ruído de fundo monumental sobre o prazo de alfabetização (era de até 3 anos, a BNCC ensaiou 2), os municípios querem 3, pois sabem que não dão conta. O Mec não se mostra capaz de perceber que a proposta escolar vigente está falida, não alfabetiza minimamente os alunos, nem temos formação docente para isso, mas, como há receio de cutucar a universidade, cursinhos, a indústria neoliberal da educação, toca-se um barco furado que logo vai soçobrar.

Um placebo constante, endêmico, é inventar programas inovadores que imaginam realizar-se dentro do sistema caduco, apenas ajeitando teteias. Exemplo disso foi a escola integral, uma ideia importante, necessária, mas entendida de modo instrucionista. A primeira percepção foi ter mais tempo de aula, porque se fantasia que o aluno precisa de mais aula. Foi comum, então, usar a manhã para repassar currículo, e a tarde para “Mais Educação”, restrita a eventos em geral fúteis, para ocupar o tempo. Não se chegou à ideia correta de que escola integral não é, primordialmente, aumentar o tempo de escola, mas o tempo de aprendizagem. Em parte, isto se deve ao próprio professor que mantém sua aula como centro da escola, sendo na verdade típica mediação. A aprendizagem nunca dependeu de aula, pois ocorre na mente do estudante. Mas todo profeta é assim: acha que Deus depende dele! Não se sabe aproveitar a ideia preciosa da escola integral para “recriar a escola”, passando do instrucionismo para um sistema comprometido com aprendizagem autoral.

Exemplo importante dessa mazela está no fato hoje espreitado de que todas as inovações, também os desempenhos altissonantes do Ideb, estão sob suspeita, incluindo a atual gestão do Mec (do PT). Já não acreditamos mais – ou tão facilmente – em resultados que são altos, ou mirabolantes, porque nos parece haver aí alguma tramoia. De fato, é possível achar no cenário nacional Anos Iniciais com resultados elevados, até mesmo de 100% em língua

portuguesa e matemática, e nos AF tudo se destrói, caindo 80 pp ou algo assim, como se fosse papel dos AF (dos licenciados) trucidar os AI (dos pedagogos). Um exemplo disso ocorreu no Paraná (Demo, 2022), que se posicionou logo depois do Ceará em municípios com resultados elevados nos AI. O Ceará teve um número menor, mas Ideb melhor. O Paraná teve muitos municípios com resultados elevados (e por ironia, hoje é um dos estados mais avançados em militarização), indicando a possibilidade de instituir um sistema municipal efetivo de educação nos AI. Em geral, os sistemas municipais são os mais precários, mas em alguns lugares isso se reverte, de modo insinuante. Quando os AF destroem os AI, o que temos são AI de vitrine, para vanglória da prefeitura, sem qualquer continuidade. A experiência deveria nos alertar de que há um equívoco na proposta vigente, cujos resultados são – parece – artificiais, fabricados.

Inovação virou enfeite instrucionista, como são “metodologias ativas” (Bacich & Moran, 2018), ou a “sala de aula invertida”, ainda mais cínica: ao invés de inverter o que se mostra inútil, por que não acatar o compromisso com a autoria do estudante? Um dos maiores desafios que temos no sistema é repensar radicalmente o papel docente. Embora hoje seja o caso retirá-lo de um pedestal falso escolar – é mediador, não imperador da escola – mantém sua função primordial pedagógica, com tarefas exclusivas (ensinar, avaliar, aprovar, reprovar, organizar a sala de aula etc.), e pode, se quiser, inviabilizar qualquer mudança. Como em geral não damos conta do professor, uma saída (inútil, por sinal) é declará-lo desimportante, secundário. Em geral o que se tem chamado “comunidade de aprendizagem” comete esse equívoco e, por sinal, se consegue acolher bem o estudante marginalizado, não consegue construir um ambiente emancipatório, que exige manejar conhecimento desconstrutivo e reconstrutivo, acadêmico e sobretudo evolucionário, requerendo outro tipo de professor. Libâneo anotou (2012), mui acidamente, o que chamou de dualismo perverso da escola pública brasileira: para o pobre acolhimento; para o rico conhecimento. Foi um insight contundente. Para lidar com conhecimento emancipatório é preciso um professor cientista, autor, pesquisador, que não temos, em geral. Em grande parte – arrisco alegar – não saímos do instrucionismo, porque não valorizamos devidamente o professor. Como mentor do projeto pedagógico escolar, com função estratégica, precisa mudar.

CONAE é um happening de grande porte, e poderia ser um marco nacional de formulação consciente da política educacional. Falta nele, contudo, discernimento para ultrapassar a rotina escolar atual que vai ser mantida, apesar da verborreia, aclamações, questionamentos vociferantes, promessas proféticas, vaias e palmas. Não é um compromisso com mudança, tendo o aluno como métrica fundante, porque é uma algazarra autocentrada, ensimesmada, de auto aplauso, autocomplacente. Vai ficar o rumo pretérito: melhorar o ensino!

Neoliberalismo virou mantra ou pichação. Não posso alimentar isso, mas é importante defrontar-se com este desafio, porque se apoderou da educação, sobretudo via PISA, que é um projeto imperial (Demo, 2023b). É interessante ouvir ideologias fundamentalistas de ambos os lados: para a direita, a esquerda é o demônio, e propõe um eixo do bem, com figuras como Trump, Bolsonaro e outros malucos na proa; para a esquerda, é o inverso. Não saímos do lugar. Ocorre que as democracias ocidentais, num sentido bem concreto, nunca foram democracias minimamente críveis. Se, de um lado, a democracia ocidental sofre ataques direitistas frenéticos, como no caso brasileiro, é preciso também levar em conta o quanto a democracia brasileira nunca foi... É um sistema de privilégios sob o manto rasgado e emporcalhado da democracia. Para desentupir minimamente o espectro ideológico – ou não adianta discutir nada – seria bom afastar-se dos extremismos de esquerda e direita e buscar outros discursos mais atualizados, já renunciados na decolonialidade e interseccionalidade, embora também muito questionados (Segato, 2021. Oyewumi, 2021). Ocorre que questionados seremos sempre, pois é uma condição evolucionária natural – qualquer posicionamento é enviesado pelo ponto de vista autorreferente, não servindo de paradigma – paradigma é sua perversão. Na visão de Wolf, um dos defensores mais salientes do capitalismo democrático (2023), pessoas vivendo em países de altos ingressos no mundo seriam 16%. É uma cifra tão ridícula que mais parece ato falho. Como nesses países também há pobres, tal qual nos EUA, nas análises arrasadoras de Desmond (2023) e Wilkerson (2021), esta cifra desce facilmente para 10%. O neoliberalismo é uma inacreditável ilha da fantasia. E, mesmo assim, queremos uma educação neoliberal, como pretende o PISA.

Diria que é um modelo caduco, não só porque abandonou o compromisso formativo, emancipatório, como faz a apologia de sistemas draconianos, ditatoriais, tal qual o de Singapura. Perdemos, então, o rumo. Se o mundo do socialismo real ruiu, por morte morrida (não foi preciso matar), o neoliberalismo é da mesma laia. Não há futuro nisso, também porque comercializa tudo, a vida e a natureza. Seria importante vislumbrar alternativas, sem perder-se em propostas mirabolantes que são interessantes para seus tutores, em geral eurocêntricos e que não perderam a dicção jesuítica, inútil para os colonizados. Nunca, no Brasil, conseguimos cuidar realmente dos estudantes, que são a razão da escola. Se eles fossem realmente a razão da escola, esta seria totalmente outra.

O neoliberalismo, porém, não é sucedâneo de outras mazelas que vão por nossa conta. Como a escola federal sugere, é possível aprender bem melhor na escola. O fato de ser a melhor escola no país, aponta que somos capazes disso. No entanto, persistimos na velharia, por acomodação, ideologia, supremacia. É impressionante como professores gostam de ensinar, sem alguma vez ter perguntado se o aluno quer ser ensinado. A escola nunca foi do aluno. É um púlpito docente, tal qual na igreja, onde o pastor, de porta-voz, se faz dono da divindade. Esta já defende o que o pastor quer. É sintomático que, chegando um governo de esquerda, o Mec seja ocupado pela turma mais famosa estadual em educação básica, o que poderíamos interpretar como “mérito”. No entanto, estamos perdendo a esperança, porque é mais do mesmo. Não há visão alternativa. A infecção neoliberal é marcante.

Na complexidade do neoliberalismo, podemos realçar aqui pelo menos dois impactos mais preocupantes: i) a imposição de um modelo único centralizado de educação privatizante, voltado para a produtividade e competitividade, gerido pelo PISA e programas similares que produzem uma camisa-de-força global, asfixiando todos os sistemas escolares, aparentemente manipulando posturas também mais à esquerda; esta imposição aparece no fato recorrente de que, mudando governos, a política educacional não muda substancialmente, porque prevalece um paradigma visto como normalizado e normatizado; velhas ideias ligadas à formação geral como princípio fundante da educação pública vão sendo expurgadas, entrando em seu lugar os requisitos

do mercado livre desregulado que usa educação como serva reprodutiva (Stoco, 2023. Demo, 2023); esta camisa-de-força está no Ideb, no Enem e outros programas alinhados à subserviência economicista da educação; ii) o empobrecimento da população e redução da atividade econômica, marca maior do neoliberalismo econômico, incluindo países ricos (Desmond, 2023) e reduzindo dramaticamente as oportunidades educacionais, seja na oferta (precarizada), seja na demanda (dificuldade de aproveitamento adequado); pobreza não elimina a chance de aprender, mas compromete, por vezes, drasticamente e consolida um estilo de educação pobre para o pobre. No neoliberalismo educação realiza, à perfeição, seu mandato subserviente: para os ricos conhecimento; para os pobres acolhimento (Libâneo, 2012).

## Conclusões

Olhando o cenário nacional, a impressão é de que o rumo está dado, fixado, estabelecido. Começando novo governo, após um sufoco tremendo do governo anterior que investiu na destruição das políticas educacionais, num rol de ministros marcadamente despreparados, ignorantes, bisonhos, além de dúbios eticamente (para dizer o mínimo), o “novo” ministério se mostra bem menos novo, por estar alinhado claramente ao contexto avaliativo neoliberal. Ao contrário de proclamar os feitos cearenses, o efeito tem saído pela culatra, porque colocou dúvidas sobre a trajetória cearense, como “sobralização” ou como resultados alcançados por trambiques oportunistas. Ressalta, de novo, que a esquerda tem, em educação, o mesmo projeto da direita, com pouca variação. Este efeito pode provir, para sugerir uma hipótese, do fato de que formuladores de política educacional da esquerda são parte da pequena-burguesia, que, tradicionalmente, vive à sombra e sobra da burguesia. Esta condição insinua que, para além das ideologias extremistas, há mais chão comum do que se imagina, quando se trata de acessar privilégios.

Mostra também que a escola é campo de batalha aberto e feroz, onde se disputam alternativas de sociedade, mas predominam manobras de privilegiamento, mais fortes que as pretensas ideologias políticas. A escola federal, a melhor escola básica do país, tem este recado muito incômodo: enquanto sabemos fazer a escola de que os marginalizados precisam,

reservamo-la para uma elite ínfima, ecoando a mesma truculência da direita. Não queremos, porém, eliminar a escola federal. Queremos que seja acessível a todos. Ainda persiste em nossa sociedade que o igualitarismo social (igual e diverso) não move a democracia. Esta é tipicamente neoliberal.

Nossa educação ainda não tem rumo adequado, que é cuidar da aprendizagem do estudante, de sua formação integral.

## Agradecimentos (opcional)

Aos meus eternos amigos: Pedro Demo, Eric Heizen e Felipe Freitas de Araújo Alves. Ao Programa de Pós – Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

## Referências

ALTHUSSER, L. 1971. **La Revolución Teórica de Marx**. Siglo XXI, México.

ALTHUSSER, L. 1980. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**. Editorial Presença, Lisboa.

BACICH, L. & MORAN, J. (Orgs.). 2018. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Penso, Porto Alegre.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. **Educação é a Base**. MEC, Brasília - [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](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. Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. **A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema educativo**. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

DEHAENE, S. 2020. **How we Learn: Why brains learn better than any machine... for Now**. Penguin Books.

DEMO P. 2023b. **PISA é um. “Império Cognitivo”**. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2024/01/ensaio-1022-pisa-e-um-imperio-cognitivo.html>

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. **Efeito desaprendizagem na escola básica.** Amazon. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

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

DEMO, P. 2021. **Aprendizagem é questão controversa – porquanto, controvérsia é essencial para aprender.** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/01/ensaio-759-aprendizagem-e-questao.html>

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

DEMO, P. 2022. **Lições paranaenses.** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/09/ensaio-826-lico-es-paranaenses.html>

DEMO, P. 2023. **A quem interessa uma escola tão inepta?** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/12/ensaio-982-quem-interessa-uma-escola.html>

DEMO, P. 2023a. **Professor profeta falido.** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/08/ensaio-971-professor-profeta-falido.html>

DEMO, P. 2023c. **Compromisso Nacional – Criança alfabetizada.** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/06/ensaio-953-compromisso-nacional-crianca.html>

DEMO, P. 2023d. **Neoliberalismo e educação – uma relação mais que problemática, também mitificada.** Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/06/ensaio-940-neoliberalismo-e-educacao.html>

DESMOND, M. 2023. **Poverty, by America.** Independently Published (Crown, N.Y.).

FOUCAULT, M. 2000. **A Ordem do Discurso.** Loyola.

FREIRE, P. 2006. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, G. 1989. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** Cortez, São Paulo.

FRIGOTTO, G. 2018. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, 13(20):206-233.

LIBÂNEO, J.C. 2012. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1):13-28.

OYEWUMI, O. 2021. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Bazar do Tempo.

ROITMAN, I. 2022. A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. **UnBNotícias**, 14 de outubro. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>

SEGATO, R. 2021. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Bazar do Tempo.

STOCO, S. 2023. Escola pública, por que mesmo? In Corti et alii, **Escola Pública – Práticas e pesquisas em Educação**. Ed. UFABC, Santo André, p. 19-29.

TEIXEIRA, A. 2005. **A educação e a crise brasileira**. UFRJ.

VASCONCELLOS, C. 2010. **Avaliação: Concepção dialético-libertadora do processo de avaliação**. Libertad.

WILKERSON, I. 2021. **Casta: As origens de nosso mal-estar**. Zahar.

WOLF, M. 2023. **The crisis of democratic capitalism**. Penguin Press.

ZHAO, Y. 2014. **Who is afraid of the big bad dragon: Why China has the best (and the worst) education system in the world**. Jossey-Bass, San Francisco.

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

ZHAO, Y. 2021. **Learners without borders: new learning pathways for all students**. Corwin