

Renato Bulcão

Tratado
da



Educação

GENIO
CRIADOR

Renato Bulcão

Tratado da má Educação

Direção Editorial: Cleusa Kazue Sakamoto

Revisão Textual: Gênio Criador

Diagramação: Ricardo Bastos Smith

Capa: Gabriela Nelly Lie Oishi

Conselho Editorial:

Dra. Helena Rinaldi Rosa - Universidade de São Paulo

Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia - Universidade Metodista de São Paulo

Dra. Luana Carramillo Going - Universidade Católica de Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Bulcão, Renato

Tratado da má educação [livro eletrônico] / Renato Bulcão. -- São Paulo :

Gênio Criador, 2023.

2,0 Mb; ePUB

ISBN 978-85-94269-67-6

1. Educação - Brasil 2. Fracasso escolar 3. Educação - Aspectos sociais 4. Evasão escolar I. Título

23-5735

CDD 370

1ª edição, 2023

® **Gênio Criador Editora - 2023**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804

Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001

<<http://geniocriador.com.br>>

ISBN: 978-85-94269-67-6

*Esse livro é dedicado à Professora Lucy Ferreira de Almeida,
que me fez querer ser uma pessoa melhor.*

Sumário

Prefácio por Isabel Orestes Silveira	6
Apresentação	8
Parte I - O Fracasso Escolar	
Um Breve Relato do Fracasso Escolar no Brasil	14
Pôr para pensar é um castigo!.....	26
O que funciona em sala de aula?.....	29
A tradição da Má Educação	40
Como a ideologia constrói o capital simbólico?.....	50
Porque as guerras ideológicas são inúteis	67
Parte II - Questões de Base	
Religião e Educação no Brasil.....	84
À esquerda e a direita, nada muda.....	94
A Cultura Educacional	98
O conhecimento e o conteúdo	109
O Custo da Evasão	125
A Desvalorização dos Professores.....	143
Parte III - Desdobramentos da Análise	
Mentiras políticas.....	163
Prova para que te quero?	191
Comparações entre países.....	214
Competir ou morrer.....	242
A Filosofia da Má Educação	251

Prefácio

Isabel Orestes Silveira¹

Nas páginas que seguem, percebe-se o relato de uma análise minuciosa em que o autor realiza um exame crítico e reflexivo de um tema que há tempos tem acompanhado a trajetória educacional de nosso país: o fracasso escolar.

Ao sermos convidados ao diálogo e a pensarmos juntos sobre um tema tão caro que diz respeito a educação escolar no Brasil e suas complexas camadas que impactam e que impactarão gerações de estudantes e lançam sombras sobre o potencial de nossa nação, cabe averiguar o pensamento do autor pela leitura do livro.

A temática segue sendo um desafio persistente, todavia o autor nos conduz por um itinerário intelectual que vai além da mera descrição dos números e estatísticas relacionadas ao insucesso nas salas de aula. Ao contrário, através de uma análise profunda e sensível, somos levados a compreender que o fracasso escolar transcende o âmbito educacional, adentrando as esferas sociais econômicas e culturais de nossa sociedade. Por isso, o fracasso escolar não é apenas um problema de notas baixas ou reprovações, mas o reflexo de desigualdades estruturais e desafios sistêmicos que chamam a nossa atenção.

No capítulo intitulado “pôr para pensar é um castigo” somos confrontados com a realidade desconfortável que muitas vezes tem sido negligenciada em nossas reflexões sobre educação. O autor nos convida a questionar a maneira como encaramos a aprendizagem e a forma como as instituições educacionais estão tratando os estudantes que não se enquadram no padrão convencional. O ato de pensar, de questionar e de explorar deveria ser celebrado como a essência do processo

1 Doutora em Comunicação e Semiótica - PUC/SP, Mestre em Artes e Educação pelo Instituto de Artes da UNESP. Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ Linguagem, Identidade e Sociedade: estudo sobre mídias.

educacional, porém para muitos tem se tornado um fardo, um castigo imposto pela rigidez do sistema.

Ao longo destas páginas, somos guiados pela consideração de que a resolução do fracasso escolar requer um esforço coletivo e um comprometimento com a mudança profunda. O autor nos desafia a enxergar além das soluções superficiais e adentrar o terreno das transformações estruturais. Somente ao compreendermos tal necessidade aproximamo-nos das raízes desse problema tão antigo.

Com a coragem da denúncia e com a força expressiva dos capítulos que seguem a sala de aula é revisitada, os antigos costumes são criticados, as ideologias questionadas e, nesse arcabouço teórico, a religião e a política não se ausentam. O conhecimento e o conteúdo, assim como a desvalorização do professor e sua prática docente, são assuntos debatidos e necessários para os leitores que desejam almejar uma resolução para a educação, em que cada indivíduo seja valorizado em sua singularidade e oportunidades iguais sejam garantidas a todos.

Portanto é com grande entusiasmo que desejo convencer o leitor a se aprofundar neste livro instigante. A esperança é que sirva como um conhecimento para o diálogo à reflexão, mas acima de tudo, para a ação.

Ao compreendermos as razões sobre o descaso com a educação que culmina no fracasso escolar em sua plenitude, daremos um passo a mais no sentido de forjar um futuro educacional mais justo, inclusivo e promissor para as gerações vindouras.

Que esta obra seja, não apenas um registro do que deu errado, mas também um chamado apaixonado para o que pode ser feito de forma calorosa e coletiva.

Apresentação

A 30km do Congresso Nacional, em Brasília, está a maior favela do Brasil, o Sol Nascente. Sua formação começou em 1998, quando o Brasil já era governado por partidos progressistas, pelo menos comparados aos mandatários anteriores, os militares e seus apoiadores fisiológicos.

Embora mais da metade da população brasileira em idade de trabalhar (89,1 milhões de pessoas) seja composta por mulheres, o número de homens em atividade supera o delas no país e representa 57,2% da população em atividade.

Atualmente o centro da Capital Federal tem a maior renda per capita do país. Os brasileiros mandam todos os anos R\$ 23 bilhões para custear o básico na cidade. Mas falta tudo para o pessoal do andar de baixo. A Capital Federal conta com o maior percentual no país de mulheres em atividade: 47,4%. Também em Brasília o rendimento médio mensal das pessoas que se declararam brancas foi de R\$ 5.334, quantia 89,75% maior que o salário médio de R\$ 2.811,00 da população que se declarou preta.

A média de salários do funcionário público em Brasília em 2023 é de R\$ 10.011,00 segundo o DIEESE. Sabemos que a maioria dos funcionários públicos fez um concurso para ingressar na carreira. Então, eles devem ter sido bons alunos pois passaram em provas difíceis com muitos concorrentes.

Por outro lado, o abandono escolar mostra que das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 10,1 milhões (ou 20,2%) não completaram alguma das etapas da educação básica. Elas abandonaram a escola ou nunca a frequentaram. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos.

As estatísticas demonstram que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar. O percentual de jovens que abandonam a escola passa de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, aparecem a partir dos 16 anos, chegando a 18,0%.

Dos principais motivos para a evasão escolar, os mais culpados são a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as meninas, destaca-se ainda a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%).

Por outro lado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, em 2021, havia 6,2 milhões de pessoas empregadas no trabalho doméstico no Brasil. Esse número representa 4,5% da população ocupada. A maioria das trabalhadoras domésticas são mulheres (91,7%), e dessas 60,6% são mulheres negras com baixa escolaridade.

O trabalho doméstico é um setor importante da economia brasileira, responsável por gerar cerca de R\$ 70 bilhões em renda anual. No entanto, as trabalhadoras domésticas enfrentam a baixa remuneração, a falta de direitos trabalhistas e exposição à violência.

Quanto aos meninos, o perfil das vítimas de homicídio é semelhante ao perfil dos encarcerados. Para cada grupo de 100 mil habitantes jovens acima de 18 anos há 648 jovens presos, enquanto os adultos somam 251 encarcerados. Em relação à cor dos homicídios no Brasil, os dados do Mapa da violência apontam que morrem 73% mais pretos do que brancos no país. Em 2012, esse índice subiu para 100,7%. E quando se analisa apenas a população jovem, o quadro se agrava: o índice de vitimização de jovens pretos, que em 2002 era de 79,9, sobe para 168,6 em 2012: para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros.

Então de onde vem tamanha diferença? Por que em Brasília, brancos ganham duas vezes mais do que os pretos? Por que o abandono escolar pelas meninas coincide com a quantidade de mulheres que são domésticas, a maioria preta? Porque os rapazes de baixa escolaridade são presos ou assassinados, principalmente os pretos?

Aparentemente porque a sociedade é mal-formada. Celebramos continuamente a Má Educação. Desde 1930 a Má Educação estrutura preconceitos como o racismo, e tradições patriarcais. Isso faz com que o país não mude.

Neste cenário dramático, essa obra apresenta onze capítulos que irão revelar inúmeros aspectos da Educação brasileira.

O capítulo **Breve Relato do Fracasso Escolar no Brasil** busca as raízes históricas da Má Educação no Brasil. Mostra os equívocos pedagógicos como o castigo chamado “pôr para pensar”. Resgata o que funciona na sala de aula para o Estado e para os professores, que juntos defendem a tradição da Má Educação. Mostra que as ideologias brigam pelo capital simbólico que domina a sociedade, mas como essas brigas são inúteis no século 21.

O capítulo **Religião e Educação no Brasil** mostra que as propostas de esquerda e de direita no Brasil são variações das propostas de Educação que a Igreja Católica defendia no início do século passado. Traz pesquisas sobre a religiosidade dos brasileiros e mostra que a Educação no Brasil ainda segue a ideia de “crer para aprender”.

O capítulo **Cultura Educacional** reconta a História do contexto familiar brasileiro e latino, mostrando que a Educação deixou de ser um dever para ser um direito. Mostra como as famílias passaram a delegar ao sistema escolar público e privado a tarefa de educarem seus filhos, e muito disso em decorrência da necessidade do trabalho da mulher. Fala também da valorização do patriarcalismo e de outros preconceitos, por meio da estruturação do conteúdo das disciplinas.

O capítulo **Custo da Evasão** discute como a evasão é feita por meio da legislação que obriga a escola pública a ensinar crianças pobres a estudarem como crianças ricas. As mesmas regras burguesas são impostas para quem mora no condomínio e na comunidade. Isso gera uma enorme evasão que fabrica empregadas domésticas, trabalhadores não especializados e marginalidade, tudo em nome do “sonho da universidade”. Trata da estruturação da desigualdade e mostra como as famílias, principalmente as lideradas por mães solo, passaram a delegar ao sistema escolar público e privado a tarefa de educarem seus filhos. A empregada deixa o filho na creche para cuidar do filho da advogada para deixá-lo na escolinha e buscá-lo para tomar banho e jantar.

O capítulo **Desvalorização dos Professores** aborda a situação de docentes e seus salários comparáveis aos dos policiais militares. Cada vez mais se cobra formação universitária com mestrado das professoras, para ganharem a mesma coisa que os policiais militares que só precisam estudar até o final do ensino médio, ou nem isso. Pretendem querer uma Educação melhor obrigando professoras a adotarem metodologias modernas para 300 alunos sob a sua supervisão. Tente corrigir 300 provas de 10 questões a cada dois meses.

O capítulo **Mentiras Políticas** mostra como o dinheiro da Educação é desviado para tudo que gera corrupção, como a merenda escolar, a construção física das escolas, os uniformes escolares, os serviços de transporte controlados por organizações ligadas a vereadores, e até mesmo a administração das próprias escolas em convênios com igrejas e ONGs. Além disso, aparecem empresas querendo vender programas e computadores confundindo educação com capacitação.

O capítulo **Prova para eu te quero** mostra como a solução barata para vários ajustes da Educação está na formulação correta das questões de prova. É através das provas que a política escolar é conduzida, e parece que ninguém se dá conta disso. São mostrados exemplos de como se controla a Educação através das questões de prova.

O capítulo **Comparação entre países** tenta acabar com as falácias a respeito dos milagres que acontecem em outros países por causa do sistema educacional. Derruba fantasias que dirigentes educacionais dentro e fora das Universidades vendem à mídia nacional como soluções mágicas para resolver o problema da educação.

O capítulo **Competir ou morrer** mostra como o projeto liberal vem estruturando a educação desde os anos 1990, pois as demais forças políticas não entendem nem a estrutura do MEC, nem como conquistar o apoio dos professores. Com isso, o liberalismo vem sugerindo sempre que alguma coisa mude, para que tudo permaneça como está.

No último capítulo, revela-se a **Filosofia da Má Educação**, a forma de controlar desde o poder simbólico proposta por Pierre Bourdieu,

como a biopolítica para vigiar e punir proposta por Michel Foucault. O livro discute como o Brasil atual foi descrito por dois filósofos franceses falecidos no século passado. Aquilo que era pensado como sinal de distopia, existe na proposta brasileira cotidiana da Má Educação.



O Fracasso Escolar

Um Breve Relato do Fracasso Escolar no Brasil

A 30km do Congresso Nacional, em Brasília, está a maior favela do Brasil, o Sol Nascente. Sua formação começou em 1998, quando o Brasil já era governado por partidos progressistas, pelo menos comparados aos mandatários anteriores, os militares e seus apoiadores fisiológicos.

Atualmente o centro da Capital Federal tem a maior renda per capita do país. Os brasileiros mandam todos os anos R\$ 23 bilhões para custear o básico na cidade. Mas falta tudo para o pessoal do andar de baixo.

Embora mais da metade da população em idade de trabalhar (89,1 milhões de pessoas) seja composta por mulheres, o número de homens em atividade superou o delas no país, pois eles representam 57,2% da população em atividade.

O Distrito Federal conta com o maior percentual de mulheres em atividade no país, 47,4%. Mas Brasília ficou em segundo lugar, perdendo apenas para a Bahia no quesito desigualdade em remuneração das populações branca, parda e preta. O rendimento médio mensal das pessoas que se declararam brancas, foi de R\$ 5.334, quantia 89,75% maior que o salário médio de R\$ 2.811,00 da população que se declarou preta.

O Distrito Federal é a unidade federativa na qual a população recebe os maiores rendimentos mensais médios do país. A média de salários do funcionário público em Brasília em 2023 é de R\$ 10.011,00 segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE.

Sabemos que a maioria dos funcionários públicos fez um concurso para ingressar na carreira. Então, eles devem ter sido bons alunos, pois passaram em provas difíceis com muitos concorrentes.

Por outro lado, o abandono escolar mostra que das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 10,1 milhões (ou 20,2%) não completaram alguma das etapas da Educação Básica. Elas abandonaram a escola ou nunca a frequentaram. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos.

As estatísticas demonstram que a passagem do Ensino Fundamental para o Médio acentua o abandono escolar. O percentual de jovens que abandonam a escola quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se apresentam a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais.

Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados são a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda, a gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, em 2021, havia 6,2 milhões de pessoas empregadas no trabalho doméstico no Brasil. Esse número representa 4,5% da população ocupada. A maioria das trabalhadoras domésticas são mulheres (91,7%), e dessas 60,6% são mulheres pretas com baixa escolaridade.

O trabalho doméstico é um setor importante da Economia brasileira, responsável por gerar cerca de R\$ 100 bilhões em renda anual. No entanto, as trabalhadoras domésticas enfrentam a baixa remuneração, a falta de direitos trabalhistas e exposição à violência. Quanto aos rapazes, o perfil das vítimas de homicídio é semelhante ao perfil dos encarcerados.

Para cada grupo de 100 mil habitantes jovens acima de 18 anos há 648 jovens encarcerados, enquanto os adultos somam 251 encarcerados. Em relação à cor dos homicídios no Brasil, os dados do Mapa da violência apontam que morrem 73% mais negros do que brancos no país. Em 2012, esse índice subiu para 100,7%. E quando se analisa apenas a população jovem, o quadro se agrava: o índice de vitimização de jovens negros, que em 2002 era de 79,9, sobe para 168,6 em 2012: para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros.

Então, de onde vem tamanha diferença? Porque uma cidade como Brasília que não planta um pé de milho nem fabrica um parafuso, tem a maior média salarial do Brasil? Porque nessa mesma cidade, brancos ganham mais de duas vezes do que os pretos?

Por que o abandono escolar coincide com a quantidade de mulheres que são domésticas, a maioria preta? Por que os jovens homens de baixa escolaridade são presos ou assassinados, principalmente os pretos?

Aparentemente porque a sociedade é má formada, observamos a continuidade da Má Educação, que desde 1930 carrega preconceitos, que enfim favorecem que o país não mude.

Ao longo desse livro trabalhei quase exclusivamente com artigos acadêmicos e notícias de jornal. Por exemplo, André Luiz Paulilo² escreveu que no Brasil, a compreensão histórica do fracasso escolar tem suas raízes em diferentes contextos de pesquisa educacional nas décadas de 1970 e 1980.

Paulilo cita estudos como os realizados por Maria Helena Souza Patto³ em 1988 e Carla Biancha Angelucci *et al.*⁴ em 2004, que nos fornecem valiosas informações sobre as circunstâncias predominantes na produção acadêmica sobre o tema.

Maria Helena Souza Patto explorou em seu trabalho os aspectos institucionais e as mudanças temáticas e teórico-políticas que organizaram a pesquisa sobre o fracasso escolar naquele período. Ela destacou o papel da escola nos resultados alcançados, rompendo com a abordagem psicologizante que buscava as causas do fracasso escolar fora do sistema escolar.

Essas mudanças temáticas foram acompanhadas de uma ruptura política, que vai além da concepção liberal do papel da escola. A

2 PAULILO, A. L. *A Compreensão Histórica do Fracasso Escolar no Brasil*. <https://doi.org/10.1590/198053144445>.

3 PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

4 ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, Abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>.

Educação escolar deixou de ser vista como uma vanguarda das reformas sociais e passou a ser criticada em dois aspectos. Primeiro, há uma crítica que enxerga as práticas escolares como meras mantenedoras da ordem social vigente. Depois, surge uma nova que faz com que a escola seja vista como um lugar capaz de se adequar à transformação da sociedade de classes.

No final da década de 1980, surgiu outra abordagem, desta vez voltada para o cotidiano escolar. Os estudos passaram a investigar como as variáveis externas ao sistema escolar se articulam com os fatores internos da escolarização. A inclusão da fala dos participantes da vida escolar, por meio de análise do discurso não quantitativa, se tornou um elemento importante nessas pesquisas.

Essas reflexões e mudanças de perspectiva contribuíram para uma compreensão mais ampla e aprofundada do fracasso escolar no Brasil, considerando não apenas os fatores internos à escola, mas também os aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciam o desempenho dos estudantes.

O estudo desse fenômeno complexo é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais efetivas, que visem a redução das desigualdades e a promoção de uma Educação de qualidade para todos.

Institucionalmente, a Fundação Carlos Chagas (FCC) desempenhou um papel importante na consolidação de um padrão de pesquisas sobre o fracasso escolar, em contraste com instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Entre 1977 e 1981, os projetos de pesquisa conduzidos pela FCC propuseram modelos interpretativos alternativos, indo além das abordagens psicológicas dominantes ou do modelo funcionalista de Ciências Sociais que prevaleciam na pesquisa educacional governamental na década de 1970. Os Cadernos de Pesquisa da FCC abriram espaço para abordagens da realidade escolar a partir do materialismo histórico, como destacado por Angelucci *et al.* (2004).

A consolidação dos Programas de Pós-graduação e pesquisa contribuiu para disseminar concepções críticas sobre a escola nos anos 1970 e 1980. Embora Angelucci *et al.* (2004) destaquem a Universidade de São Paulo - USP, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a FCC, é importante ressaltar que outras Universidades e Centros de Estudo também desempenharam papéis importantes nesse contexto.

Do contrário seria fácil deduzir que desde a década de 1980, toda Educação no Brasil é exclusivamente influenciada pela pesquisa realizada na cidade de São Paulo. No entanto, esse protagonismo universitário e das Fundações no estudo da Educação, na crítica aos pressupostos presentes nas decisões técnico-administrativas e no enfrentamento dos preconceitos raciais e sociais, definiu um horizonte de pesquisa.

Andre Luiz Paulilo também notou que podemos identificar dois deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um deles se dá na transição da busca por determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar. Também, na busca das relações de causa e efeito, as influências negativas que afetam os grupos étnicos e sociais no desempenho escolar, que evoluíram para uma compreensão dos fatores intraescolares. Isso significa que, em vez de enfatizar as teorias sobre capital humano ou carência cultural, houve uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados obtidos por ela.

Outro movimento ocorreu como ruptura com a concepção liberal do papel social da escola e foi resultado do destaque dado aos paradigmas da reprodução no debate sobre as desigualdades educacionais, na transição dos anos 1970 para os anos 1980.

A crítica reprodutivista, em particular, respaldou uma mudança de perspectiva interpretativa que passou a ver a escola como um dispositivo de manutenção da ordem social, em vez de um agente de transformação. No entanto, a crítica subsequente trouxe de volta o papel da escola como condição para a democratização das oportunidades, sem superestimar suas atribuições na mudança social. Esse novo limiar de

compreensão foi atravessado com a utilização de referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa etnográfica da escola.

Ao tentar “superar o hiato entre os conceitos macroestruturais marxistas e as necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar” (Angelucci *et al.*, 2004, p. 57-58), a pesquisa e a reflexão sobre o fracasso escolar buscaram contribuir para a construção política de uma escola democrática.

Houve uma época em que acreditávamos que as variáveis externas ao sistema escolar eram a chave para compreender os problemas na Educação. Hoje, isso soa quase ingênuo, não é? Nos anos 60 e 70, tínhamos figuras importantes como Dorith Schneider e Luiz Pereira desafiando as teorias predominantes da época, que culpavam a “privação cultural” dos alunos pelos problemas na Educação. Esses acadêmicos propuseram um novo olhar: por que não analisar os fatores intraescolares?

Nesse mesmo período, vimos um segundo deslocamento na forma como compreendíamos o fracasso escolar. A concepção liberal da Escola Nova foi substituída por uma perspectiva marxista, sob o paradigma da reprodução e as teorias de Bourdieu. Os estudos de Luiz Antonio Cunha, Dermeval Saviani, Mauricio Tragtenberg e Maria Helena Souza Patto foram essenciais nesse período, dando vida a essas ideias.

Maria Alice Nogueira⁵ afirmou algo muito interessante: essas novas teorias surgiram para se contrapor à ideologia reformista da pesquisa e das políticas de combate às desigualdades escolares. Na verdade, o pensamento marxista teve um papel singular na crítica à maneira como as políticas educacionais eram feitas.

Nos anos 80, durante a transição da ditadura para a democracia, diversas pesquisas foram publicadas, focando em aspectos variados das desigualdades escolares, como acesso e permanência, desempenho e trajetórias.

5 NOGUEIRA, M. A. O Capital Cultural e a Produção das Desigualdades Escolares Contemporâneas. *Cad. Pesqui.* v. 51, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147468>

O que é realmente impressionante, no entanto, é perceber como a pesquisa acerca do fracasso escolar rompeu política, teórica e metodologicamente com um liberalismo de tipo escolanovista. Nós evoluímos, certo?

Mas você já ouviu falar de Anísio Teixeira? Ele foi uma figura crucial para a Educação no Brasil, e sua visão ousada e revolucionária desafiou o *status quo* e abriu portas para um entendimento mais abrangente e inclusivo da Educação.

Teixeira não via a reprovação do aluno como um indicador de sucesso do sistema educacional, muito pelo contrário. Para ele, cada aluno reprovado representava uma falha da escola e do sistema. Imagina só, em um relatório de 1935, ele declarou: “Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam”.

Já naquela época ele estava virando de cabeça para baixo a percepção de sucesso e fracasso na Educação. Antes, a reprovação era vista quase como um indicador de qualidade do ensino - se muitos alunos falhavam, isso significava que os critérios de julgamento eram eficientes e que a “fina flor da população” estava sendo preparada para se tornar a elite intelectual e profissional.

Mas Teixeira desafiou essa ideia. Ele insistia que a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da Cultura para viver na sociedade moderna. Nesse sentido, um aluno reprovado significava o fracasso da instituição em preparar adequadamente os cidadãos para a vida em comum.

Você consegue ver quão poderosa é essa perspectiva? Teixeira estava dizendo, basicamente, que cada aluno importa, que todos merecem uma Educação de qualidade e que a falha em oferecer isso é um fracasso do sistema, não do aluno.

Desde 1928, Anísio Teixeira enfrentava a perseguição constante dos conservadores por suas ideias progressistas na área da Educação. No entanto, em 1971, as coisas podem ter se agravado quando ele decidiu se candidatar à Academia Brasileira de Letras. A intenção de

Anísio era usar essa posição de prestígio para apoiar o movimento pela redemocratização do Brasil, algo que sem dúvida aumentou a atenção indesejada sobre ele por parte dos militares e dos simpatizantes civis da ditadura.

Pois bem, era um dia como outro qualquer, 11 de março de 1971, quando Anísio Teixeira saiu da Fundação Getúlio Vargas - FGV, na Praia de Botafogo no Rio de Janeiro, para um almoço com o intelectual e membro da Academia Brasileira de Letras, Aurélio Buarque de Holanda.

Segundo o relato de João Augusto de Lima Rocha, Anísio Teixeira iria caminhar apenas 600 metros de distância. Ele saiu às 11h, mas nunca chegou ao encontro. Sumiu sem deixar rastros, apenas para ser encontrado dois dias depois morto no poço do elevador do prédio onde Buarque de Holanda morava.

A suspeita é que Anísio foi sequestrado em sua curta caminhada. Ele teria sido levado para um local da Aeronáutica no Rio de Janeiro, onde teria sido interrogado entre os dias 11 e 12 de março de 1971.

Anísio Teixeira deixou um legado duradouro na Educação brasileira, sendo um dos mentores de Paulo Freire. Em 1963, criou e começou a implementar o 1º Plano Nacional de Educação do Brasil, que priorizava a expansão da escola em dois turnos por todo o país e uma campanha intensiva de alfabetização de jovens e adultos.

O projeto foi interrompido em 1º de abril de 1964, com o início da ditadura militar no Brasil. Anísio Teixeira foi aposentado compulsoriamente do serviço público e, mesmo após vários Inquéritos Policiais Militares, nada comprovaram contra ele. A versão oficial apontou que sua morte foi resultado de uma queda no fosso de um elevador. Mas, dado o contexto e as circunstâncias de sua vida, muitos questionam essa versão, acreditando que sua morte foi mais um episódio obscuro na História da repressão política durante a ditadura militar no Brasil.

Apesar de muitos acreditarem que as discussões sobre a culpa do fracasso escolar só começaram recentemente, Andre Luiz Paulilo nos lembra que Anísio Teixeira já levantava essa bandeira há muito tempo.

Na reforma da Educação pública da capital federal, ele já apontava que o fracasso escolar era mais uma falha do sistema do que das crianças ou suas famílias. É como se fosse um time de futebol que está sempre perdendo: o problema não é só do jogador que erra o chute a gol, mas de todo o time que não consegue se organizar para ganhar a partida. E essa visão já era bem debatida desde o final dos anos 1930.

Naquela época a produção de Luiz Pereira, feita para o Conselho Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) foi uma grande aliada nesse debate, reforçando a ideia de que a escola tem um papel fundamental no desempenho dos alunos. E vamos além, o Inep e o CBPE não eram apenas órgãos para dar suporte à política educacional. Anísio Teixeira viu aí uma oportunidade de estabelecer parcerias com pesquisadores e instituições internacionais e de reorientar a pesquisa educacional brasileira.

A experiência dos escolanovistas como Fernando de Azevedo, Almeida Jr. e Lourenço Filho, uniu-se à pesquisa empírica das Universidades, formando uma bela sinfonia de conhecimento. Juntos, eles mudaram a forma de fazer Sociologia da Educação, utilizando métodos modernos e científicos, como estudos de caso, observação participante, história de vida, pesquisas de opinião e entrevistas. Além disso, trouxeram à luz temas como as relações raciais, a assimilação e a aculturação, e a mobilidade social. Então, lembre-se: a mudança na Educação é como uma grande sinfonia, que requer diversos instrumentos tocando juntos em harmonia.

Mas Paulilo não está resgatando os anos 1930 ou colocando todo o mérito nas costas de Anísio Teixeira. Ele defende que foi lá na segunda metade dos anos 1970 que a pesquisa educacional deu um verdadeiro salto no Brasil. Para ele, essa evolução não veio só da superação da concepção liberal de Educação. As mudanças teriam sido fruto das manifestações e lutas populares que ganharam maior visibilidade naquela época. É como se o povo fosse um vulcão, e a pressão das injustiças, uma lava borbulhando, até que um dia explode em forma de protestos e movimentos sociais.

No final dos anos 70, já era nítido o impacto dessas lutas populares na Educação. Em São Paulo, a resistência contra o regime autoritário, os partidos de esquerda na clandestinidade, e o apoio da Igreja Católica, que espalhava as Comunidades Eclesiais de Base como sementes ao vento, tudo isso fomentou a criação de centros comunitários, clubes de mães e novas associações de moradores.

E essas sementes brotaram, cresceram e deram frutos que mudaram a face da Educação no Brasil. Então, vamos lembrar: mudanças na Educação não vêm só de gabinetes e livros, mas também das ruas, das lutas e do coração do povo.

A pesquisa de Marília Pontes Sposito⁶ em 1993 nos trouxe à tona o quanto as lutas populares em São Paulo impactaram a Educação, destacando o poder que temos quando lutamos pelos nossos direitos. Sabe aquela sensação de querer mais, de buscar a Educação como caminho para sair da pobreza? Pois é, aí está o coração dessa luta. Mas, no caminho, a gente se depara com a realidade das escolas, com prédios mal-conservados, a forma como o tempo é organizado, as relações em sala de aula. É um choque entre o sonho e a realidade, uma clivagem que emerge justamente na demanda por Educação.

O pensador francês Pierre Bourdieu, em suas reflexões, nos fala que o primeiro passo para a construção da própria identidade passa pela reivindicação pública de reconhecimento. A pesquisa de Sposito destaca as conquistas, mas também mostra o quanto é difícil, e quantas frustrações surgem no processo.

Uma das mais marcantes é a rejeição da escola pelas crianças de famílias trabalhadoras, e essa é a manifestação mais clara da incompatibilidade entre suas condições de vida e a escola. Elas começam a desacreditar na escolarização, passam a ser indisciplinadas, abandonam os estudos. É um processo de “desfetichização” do saber escolar.

Por outro lado, Jean-Michel Chapoulie e Jean-Pierre Briand citados por Paulilo, trouxeram outra perspectiva: a de que o fracasso escolar é

⁶ SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

um problema que só existe quando se refere à instituição escolar. Essa é uma visão bem diferente da de Sposito, e ela mostra que as preocupações com a repetência e a evasão escolar não indicam uma desfetichização do saber escolar, mas sim a importância da escola na criação das nossas classificações sociais.

Desfetichizar o saber escolar, ou seja, tirar o valor quase mágico que atribuímos à Educação pode ser a primeira etapa para entender o fenômeno do fracasso escolar enquanto falha da própria instituição. Essa atitude perante a escola reflete uma compreensão teórica, como propõe Bourdieu, que nos permite explicar e prever práticas e propriedades das coisas classificadas.

Isso tudo nos leva a entender que as questões da Educação, como analfabetismo e fracasso escolar, dependem de uma abordagem escolar das realidades sociais. As classificações escolares são, de fato, classificações sociais, que influenciam áreas da vida que vão muito além do domínio escolar. Então, talvez o segredo esteja em olhar para a escola não só como um lugar de aprendizado, mas como um espaço que molda a nossa sociedade.

É como se estivéssemos num cruzamento onde a percepção da realidade e a teoria e a prática escolar se chocam, e geram uma ruptura no discurso sobre os efeitos da Educação em setores desfavorecidos. Aconteceu na França em 1968, durante uma crise universitária, quando esse choque se tornou evidente. Da mesma forma isso aconteceu no contexto da contracultura estudantil nas Universidades britânicas e norte-americanas entre 1967 e 1976.

O mesmo pode ser observado no Brasil durante a mobilização popular por escolarização nos anos 1970 e 1980. Nessa época, a noção de fracasso escolar começou a ser usada de maneira diferente, se referindo não somente à repetência e evasão, mas também como uma crítica à forma como a escola era conduzida.

Seguindo o pensamento de Bourdieu, podemos dizer que a noção de fracasso escolar reflete a “consciência social do momento” e contribui para a construção da realidade social. Essa ruptura na pesquisa

educacional está intrinsecamente ligada às condições históricas de emergência do conceito de fracasso escolar, mas também nos provê novas maneiras de entender e classificar essas condições.

O fracasso escolar, assim como muitos outros problemas sociais, é fruto de uma construção coletiva da realidade social. Fabricamos coletivamente o fracasso escolar. Para Bourdieu, a história nos mostra que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado, transformou-se em um problema social.

É aí que está a chave para entender o fracasso escolar: no reconhecimento de que o problema vai muito além do indivíduo e está intrinsecamente ligado às estruturas e práticas sociais. Em palavras simples, a culpa não é do aluno, mas da forma como se ensina e seu conteúdo.

A burocracia e a legislação escolar não foram historicamente organizadas com o objetivo de compreender o fracasso escolar. Mas, olhar para o fracasso escolar numa perspectiva histórica não só nos alerta para o perigo dos sociólogos se tornarem meros instrumentos do que desejam pensar - como Bourdieu sugere - mas também nos adverte sobre o risco de naturalizar o passado.

Quando o campo da Educação busca explicar o presente com base no olhar retrospectivo, corre-se o risco de assumir que as coisas sempre foram como são agora, um processo conhecido como “naturalização do passado”. Isso pode dificultar a compreensão das mudanças e transformações que ocorreram ao longo do tempo e limitar nossa capacidade de imaginar e implementar novas soluções para problemas persistentes, como o fracasso escolar.

É importante, portanto, encarar o fracasso escolar não como um fenômeno inevitável e inalterável, mas como resultado de estruturas e práticas específicas que foram construídas e podem ser transformadas. Isso exige uma postura crítica em relação ao passado e uma abertura para questionar e reimaginar o presente e o futuro da Educação, à direita e à esquerda.

Pôr para pensar é um castigo!

Em artigo escrito por Paula Adamo Idoeta, da BBC News Brasil em 6 agosto 2022⁷ lemos que é comum que os pais e cuidadores enfrentem dúvidas sobre como lidar com a desobediência infantil.

Professores e escolas também defendem o uso do “cantinho do pensamento” como uma forma de evitar a violência e impor disciplina. Antigamente o aluno ficava de pé no canto da sala de aula sendo publicamente desprezado pelo professor e os demais. Depois isso evoluiu para um quarto escuro (!) onde a criança ficava presa por um tempo que o professor decidia. Esses castigos começavam por volta dos 5 anos de idade.

O problema é que estudos recentes na área da Neurociência questionam essa ideia, mostrando que o cérebro das crianças ainda não está maduro o suficiente para aprender a se comportar adequadamente ou refletir sobre as regras que ela desobedeceu durante um castigo. Em vez disso, as punições só fazem com que a criança desenvolva sentimentos negativos, como ressentimento, sem realmente aprender habilidades importantes para controlar suas emoções.

Conforme Piaget, nessa idade a criança está no Estágio Pré-Operacional. Esse estágio ocorre aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade. É nessa fase que as crianças começam a usar símbolos e linguagem para representar objetos e eventos. Elas desenvolvem a imaginação, a capacidade de brincar de Faz-de-conta e tem início o pensamento simbólico. No entanto, o pensamento ainda é egocêntrico, ou seja, a criança até os 7 anos tem dificuldade em entender o ponto de vista dos outros.

Apesar disso, pesquisadores da Neurociência acreditam que é possível criar em casa e na escola, um “cantinho” que ajude a criança a se acalmar depois de momentos de tensão e brigas. O córtex pré-frontal, uma região chave do cérebro responsável pelo pensamento racional, controle de impulsos e reflexão sobre sentimentos, ainda está em

⁷ <https://www.bbc.com/portuguese>

desenvolvimento durante a infância, especialmente nos primeiros anos de vida.

Isso significa que as crianças têm dificuldade em controlar suas reações emocionais, o que pode levá-las a ter explosões de birra quando confrontadas com emoções difíceis, como frustração, raiva ou medo. É importante entender que esses comportamentos não indicam que a criança é má ou está sendo intencionalmente desobediente, mas sim que seu cérebro ainda está em processo de formação.

Quando se deparam com desafios e birras, muitos pais buscam estratégias de disciplina, como o “cantinho da disciplina” ou sua evolução, o “cantinho do pensamento”, popularizado nos anos 1990.

No entanto, é importante atualizar nossos conhecimentos sobre o desenvolvimento do cérebro infantil. A psicóloga Nanda Perim destaca a importância de ensinar às crianças habilidades de vida, em vez de simplesmente coibir seus desejos e impulsos. Castigos como o “cantinho da disciplina” podem desencadear reações primitivas no cérebro infantil, como a luta ou a fuga, levando a problemas de autoestima e comportamentos indesejados.

É fundamental desenvolver habilidades de controle emocional nas crianças, proporcionando um ambiente de diálogo, compreensão e amor, ao invés de ações punitivas. Mas o que a psicóloga esquece, é que em grupos sociais em situação de risco, a popular pobreza no campo e nas favelas, a desobediência é punida com gritos e surras. Da mesma forma que acontecia na burguesia há 80 anos.

Lidar com comportamentos desafiadores requer empatia e limites claros. Manter a calma, entender o que a criança está sentindo e reforçar as regras e combinados familiares são recomendações importantes. É preciso compreender que as crianças têm pouca autonomia sobre seus corpos e emoções e que impor limites de forma compassiva é essencial.

Além disso, é importante investigar as possíveis causas dos comportamentos desafiadores, indo além do que é visível superficialmente. Isso não significa culpar as mães, mas sim entender as necessidades das crianças e supri-las de acordo com seu desenvolvimento. Isso, claro,

quando as mães conseguem ter uma vida tranquila para poderem ser carinhosas com seus filhos.

Nesse sentido, estratégias como os “cantinhos da calma” podem ser úteis. Esses espaços proporcionam um ambiente de regulação emocional em momentos de estresse, com livros e objetos de conforto. No entanto, é importante lembrar que essas estratégias precisam ser combinadas previamente com as crianças, em momentos de calma, e não durante episódios de raiva. Em situações extremas, quando a criança perde o controle e se torna destrutiva, é importante manter um espaço seguro e fechado até que ela se acalme, sempre com a presença dos pais de forma tranquila.

É essencial lembrar que essas estratégias não podem ser punitivas, mas sim baseadas no amor, apoio, compreensão e correção emocional. Os pais também devem cuidar de suas próprias necessidades durante esse processo, buscando autoconhecimento e identificando seus próprios gatilhos e estressores.

Compreender melhor a criança e a si mesmo pode levar a uma relação mais saudável e proporcionar habilidades de vida valiosas para o desenvolvimento da criança. A Educação não deve ser baseada no medo, mas sim no entendimento das necessidades individuais de cada criança e no fortalecimento dos laços afetivos.

O problema que surge é, em qual momento o casal de classe média, o casal proletário ou pessoas que fazem parte do lumpesinato (a parte da sociedade que vive desestruturada) vão conseguir fazer isso tudo? A criança já permanece até 8 horas por dia nas creches públicas municipais em São Paulo, e também nas creches particulares. Algumas passam a frequentar essas creches já com 2 meses de idade.

As recomendações para uma melhor Educação sempre estão baseadas na realidade dos países ricos. Mas mesmo nessas sociedades, existe um limite de tempo que a mãe é paga para ficar em casa cuidando de seus filhos. A ideia de um cantinho de conforto num apartamento de 40 metros quadrados, padrão imposto por Singapura para habitações de pessoas muito pobres, e copiada em diversos outros lugares do mundo

como o Brasil, é quase impossível de se organizar. Em habitações precárias, como barracos de favelas e palafitas, é impensável.

Então o mundo ideal das pesquisas e a realidade social muitas vezes descambam para soluções de adaptação que resultam no “cantinho do pensamento”. Certamente é mais amoroso do que os quartos escuros que eram utilizados nas décadas de 1950 e 60, ou as palmas dadas com réguas ou palmatórias que encontramos na literatura a partir do século XIX. Mas tornar o momento de pensar num castigo, no momento em que a criança está desenvolvendo o pensamento simbólico parece receita para um problema futuro. Afinal, o sistema carcerário usa a prisão solitária como castigo máximo. Será que vamos ressocializar os presos no futuro com prisões solitárias, como sugerido na história do Máscara de Ferro, ou nos filmes de Batman?

O que funciona em sala de aula?

Para uma aluna de Pedagogia aprender, ela precisa observar as práticas de ensino em diversas situações, chamadas “Práticas como Componente Curricular”. Num estudo intitulado “A Observação das Práticas de Ensino Efetivas em Sala de Aula: Pesquisa e Formação” de 2015, Marguerite Altet⁸ forneceu boas informações sobre a observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula.

A observação das práticas de ensino em sala de aula é uma ferramenta valiosa para entender e melhorar a qualidade da Educação. Ao observar o trabalho dos professores em ação, é possível identificar suas abordagens, estratégias e técnicas, bem como a interação com os alunos. No Brasil, Graça Mizukami⁹ foi pioneira nesse tipo de pesquisa para entender o estilo de atuação do professor em sala de aula. Essa observação sistemática e reflexiva traz informações sobre o que funciona bem e o que precisa ser aprimorado no processo de ensino e aprendizagem.

8 ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação (Tradução de Maria Teresa Mhereb). *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 166, Out.-Dez.2017. <https://doi.org/10.1590/198053144321>.

9 MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo* (12. ed.). São Paulo: EPU, 2001

Isso porque com a mudança da realidade no mundo, muda também a forma de interagir e, portanto, de ensinar. Sim, o processo de ensino e aprendizagem é basicamente uma comunicação social entre duas ou mais pessoas. A pesquisa nessa área desempenha um papel crucial, negligenciada por políticos e vendedores de material e equipamento escolar, mas também por lideranças sindicais o tempo todo.

Os estudos de pesquisa examinam a eficácia de diferentes práticas de ensino, identificam abordagens promissoras e fornecem *insights* sobre como melhorar a formação de professores. A pesquisa também pode abordar questões relacionadas à equidade educacional, diversidade cultural e inclusão. Tudo isso contraria novamente, à direita e à esquerda no que diz respeito a suas vontades políticas.

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino. A primeira coisa que eles precisam saber, é que as ideias são como instrumentos ou ferramentas do pensamento. A ideia de verdade ou a ideia de martelo são diferentes porque o martelo existe concretamente, mas não conseguimos nem mesmo tirar uma fotografia da verdade. Nesse sentido, a verdade não é nem virtual, é abstrata mesmo.

Para conseguir entender e explicar a diferença entre coisas concretas, como o martelo, coisas virtuais como a fotografia e coisas abstratas como a verdade ou a raiz quadrada, os professores precisam estar atualizados sobre as teorias pedagógicas mais recentes, ter oportunidades de aprendizagem contínua e acesso a programas de formação de qualidade. Eles precisam estar atentos para aprimorar suas habilidades e estratégias. Para isso precisam de tempo e dinheiro. Ganhar bem para dar aula numa única escola para um número ideal de alunos é uma das necessidades principais.

A pesquisa educacional e a formação de professores são elementos interconectados que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação. São esses processos que ajudam a desenvolver professores mais competentes e eficazes.

Marguerite Altet é uma pesquisadora das práticas de ensino efetivas e do funcionamento do processo interativo de ensino-aprendizagem, que se baseia na observação de uma sequência de aulas. Ela trabalhou em diversas pesquisas francesas e apresentou um estudo sobre a observação das práticas de ensino e sua relação com a aprendizagem, chamado de OPERA, conduzido em Burquina Faso, país africano que foi colonizado no passado pela França.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa envolveu a observação de aulas, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com alunos, professores e diretores de escolas. Com base no diagnóstico dessas observações, foram desenvolvidas ferramentas de formação para a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais na África subsaariana.

São essas pesquisas que levam a um ensino de qualidade. Ao observar de perto as práticas de ensino em sala de aula, podemos identificar o que funciona bem e o que precisa ser aprimorado. Com base nessas observações e em evidências científicas, podemos desenvolver estratégias e abordagens mais eficazes, beneficiando tanto os professores quanto os alunos e a sociedade como um todo, sem que num primeiro momento, tenhamos de falar de investimentos em construção civil, ou computadores para cada aluno.

Ao investir em estudos e na capacitação dos profissionais da Educação simplesmente, coisa que o Brasil vem fazendo há pelo menos 25 anos com êxito parcial, podemos criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e eficazes. Dessa forma, contribuímos para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais sólidos e para o crescimento dos estudantes, capacitando-os para enfrentarem os desafios futuros.

Há uma evolução significativa da Educação ao longo dos anos, assim como da Medicina ou da Engenharia. Desde as teorias filosóficas que defendiam práticas ideais de ensino baseadas em uma abordagem centrada no professor, até as teorias da nova Educação que colocam o aluno no centro do processo, houve uma mudança de perspectiva. A reflexão sobre o ensino agora busca entender como os alunos

aprendem para orientar o trabalho do professor. Isso vale pelo menos para os países ocidentais baseados na cultura judaico-cristã.

As abordagens pedagógicas, por sua vez, deixaram de ser prescritivas e passaram a considerar uma variedade de métodos pedagógicos, levando em conta tanto aspectos tradicionais quanto inovadores. No entanto, essas abordagens nem sempre consideram as práticas de ensino de forma objetiva, reduzindo-as a procedimentos preestabelecidos. Em outras palavras, quem não pensa na forma que está ensinando, nem pensa nos resultados que está alcançando com uma turma, está simplesmente imitando uma forma de ensinar.

A pesquisa educacional tem se dedicado a analisar as práticas de ensino em sua complexidade, levando em conta os processos interativos, cognitivos, relacionais, psicológicos e contextuais envolvidos. Ao estudar esses processos e suas interações, os pesquisadores podem compreender melhor o funcionamento das práticas de ensino e como elas se relacionam com a aprendizagem dos alunos.

Com isso surge a necessidade de uma abordagem multidimensional que considere diferentes aspectos, como um domínio pensado como campo relacional, outro domínio pensado como campo pedagógico-organizacional e mais outro domínio pensado como campo didático-epistêmico. Esses campos estão interligados e relacionados às características pessoais e sociocognitivas do professor. Ou seja, a Educação será sempre feita a partir da forma que cada professor é como pessoa. É a forma que alguém é como pessoa, que vai influenciar sua interação com os alunos.

É por esse motivo que não dá para deixar o computador dar aula no Ensino Fundamental, como algumas Universidades populares já fazem no ensino universitário. O computador ainda não sabe se ajustar ao grupo, é apenas o transmissor de conhecimento na forma de dados. A máquina sempre parte do princípio de que seu usuário entende o dado informado.

Mas tanto isso não é verdade, que uma grande quantidade de idosos, formados nos mais diversos saberes, como engenheiros e

médicos, precisam de aula para conseguir usar os aplicativos dos celulares. Aquilo que os desenvolvedores de programas chamam de “intuitivo”, se refere apenas à intuição das pessoas que já sabem diversas outras coisas a respeito do uso dos celulares atuais.

Por outro lado, no Brasil, aquela coisa antiga do professor saber a aula de cor e repetir para os alunos ano após ano, não funciona mais. Funciona em muitos outros países, como o Japão, a China e a Índia, por exemplo.

A abordagem multidimensional permite superar a distinção ideológica e artificial entre os trabalhos focados nas disciplinas e no aluno, e nas necessidades da gestão do aprendizado. A questão por toda parte sempre vai afunilar na avaliação dos alunos através dos tipos de prova que serão aplicadas. Com a abordagem multidimensional, o professor precisa saber estruturar o conhecimento e utilizar abordagens complementares que possibilitam uma compreensão melhor das práticas de ensino e da necessidade da ponte que precisa ser feita entre o didático (o que precisa ser ensinado) e o pedagógico (como consegue ser aprendido).

Diversos estudos tentam identificar os fatores que tornam um professor eficaz e que impactam positivamente na aprendizagem dos alunos. Voltando ao trabalho de Marguerite Altet, ela indica que um dos pesquisadores renomados nessa área é John Hattie, cujo trabalho sobre a eficácia do professor aponta que as relações professor-aluno e o ambiente de sala de aula são fatores determinantes para o sucesso. Professores que adotam abordagens que valorizam a participação do aluno, criam um ambiente de confiança, incentivam a solução de problemas e estabelecem altas expectativas para todos os alunos, tendem a produzir um melhor aprendizado.

Pesquisas recentes, como as de B. Hamre *et al.*¹⁰ reforçam a importância dos campos relacional, organizacional e institucional. A partir

10 HAMRE, B. *et al.* Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* v. 113, pp. 461-487, 2013. <https://doi.org/10.1086/669616>.

dessa compreensão, é possível aprimorar a qualidade dos sistemas educacionais e de formação, considerando os três domínios constitutivos das práticas de ensino: o ambiente relacional funciona na sala de aula, a gestão pedagógico-organizacional funciona na escola, e a gestão didático-epistêmica funciona tanto na relação com as famílias quanto com as autoridades que controlam a Educação em determinado lugar. Ou em palavras simples, a qualidade das relações entre os alunos e o professor, o momento certo de ensinar determinadas coisas aos alunos e a forma de estruturar o ensino de cada disciplina serão determinantes para que os alunos aprendam.

As interações professor-aluno nos campos emocional e relacional são fundamentais, pois a falta de bagagem dos alunos e todas as suas características derivam da qualidade de relacionamento que os alunos têm em casa. E aqui novamente volta o viés da Educação burguesa imposta às demais classes sociais. A paciência ou a falta de paciência que os pais têm com a falta de limites naturais de uma criança ou adolescente, principalmente quando trabalham exaustivas horas para pagar as contas, criam comportamentos agressivos nos seus filhos.

Quanto mais dentro da pobreza da parcela desestruturada da população, mais os pais, ou mães-solo, recorrem a berros e violência para impor limites, geralmente em minúsculos barracos ou mesmo apartamentos populares. Para quem nunca entrou, são espaços de habitação com cozinha, mesas e camas no mesmo ambiente, e com sorte um banheiro. Nem preciso dizer quanto à dificuldade de trazer dinheiro para casa, que aumenta a angústia dos adultos que afeta diretamente as crianças, não por falta de um videogame, mas por falta de comida.

Querer tratar as crianças pobres que não dispõem de nada como os filhos da burguesia, com seus quartos decorados cheios de brinquedos que aparecem na mídia e nas redes sociais, geralmente com cuidadoras a disposição enquanto os pais não chegam em casa, celulares com planos que permitem assistir filmes e vídeos ilimitadamente, é cruel. Esse é o problema da centralização da Educação com propostas muito sofisticadas. Propostas sofisticadas demandam dinheiro, em casa e na escola.

Mas no final do ano, e dos ciclos formativos, todo campo pedagógico-organizacional tem como objetivo final fazer as provas. Provas são obstáculos sociais inventados para supostamente premiar os mais inteligentes, ou aqueles que têm mais mérito, enfim, aquela criança ou adolescente próximo do aluno ideal que a escola ou a Universidade deseja ter em suas salas de aula. No Brasil não existe prova para quem quer ser um bom técnico em telefonia ou manutenção de computadores, para quem quer trabalhar como chefe de cozinha, operador de câmera na televisão ou tratorista. Todos são empurrados por igual para dentro das Universidades.

Se você quer viver contente como gerente de supermercado ou motorista profissional, a solução prática encontrada no Brasil por governos e escolas, é simplesmente passar todo mundo, criando aquela quantidade de analfabetos funcionais que mencionamos no início. Para isso existem práticas de avaliação que fingem que estão esperando o tempo de aprendizagem do aluno, mas que de fato abandonam o aluno na sua ignorância. Isso acontece desde a primeira infância até a diplomação na Universidade no Brasil.

O resultado são crianças pequenas que não aprendem a ler nem escrever, crianças mais velhas que não aprendem Matemática, adolescentes que não aprendem Física, Química e outras disciplinas, que só deveriam ser ensinadas dentro de laboratórios, e universitários que não sabem interpretar texto.

Mas, em todo caso, a perversidade da Cultura latina apenas lamenta e afirma: A vida ensina.

O campo didático-epistêmico é o mais grave. Por uma questão de custo, a forma mais barata de ensinar é fazer os alunos decorarem texto. Isso acontece também na China. Não importam se estão aprendendo a língua, Matemática ou História, de acordo com as questões de provas que virão, os alunos aprendem a decorar centenas de páginas de texto para conseguirem lembrar por sorte, da resposta à pergunta que cai na prova.

Num passado recente há 50 anos atrás, e antes disso, a forma de ensinar Matemática era saber de cor a tabuada. Crianças de oito ou

nove anos ficavam repetindo em voz alta: dois mais dois são quatro; dois mais três são cinco; dois mais quatro é seis e assim sucessivamente.

Existiam inclusive provas orais que pediam que os alunos não errassem os resultados de Matemática, como se fossem versos do Hino Nacional. Mas no passado todos os professores eram autoritários, e não havia interações nas atividades de sala de aula, apenas comandos que ditavam como falar, como se comportar e como pensar. A Educação na China e na Índia ainda é assim.

Mas por meio da análise das interações professor-aluno, é possível identificar estratégias eficazes que podem ser compartilhadas e aplicadas em diferentes contextos educacionais. Isso significa que não podemos mais insistir numa única forma de ensinar, porque precisamos adequar a atuação do professor e suas práticas de ensino para a qualidade do aprendizado. O relatório McKinsey, por exemplo, ressaltou a relevância dos métodos pedagógicos dos professores e do entusiasmo do corpo docente como fatores cruciais para a evolução do sistema educacional. De acordo com os pesquisadores, o progresso ocorre principalmente dentro da sala de aula. Mas a sala de aula varia de bairro para bairro.

John Hattie, em suas pesquisas, também percebe que os professores fazem a diferença. Alguns desses fatores incluem o estímulo cognitivo e motivacional do professor, o envolvimento do aluno na tarefa, a pesquisa ativa, as interações variadas entre professor e aluno, a regulação interativa, o reforço positivo e a avaliação formativa. Ou seja, quando os professores levam em consideração quem são seus alunos, há muita chance dos alunos aprenderem.

Marguerite Altet em Burquina Fasso fez a observação das práticas de ensino em suas relações com a aprendizagem¹¹, e observou 270 aulas ministradas em salas superlotadas. O objetivo era verificar se as modificações dos campos que já explicamos antes estavam presentes

11 ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação (Tradução de Maria Teresa Mhereb). *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 166, Out.-Dez.2017. <https://doi.org/10.1590/198053144321>.

nesse contexto específico de escola. Ao identificar o efeito-professor, o importante era compreender detalhadamente como os professores atuam para garantir o bom desempenho dos alunos, quais estratégias são adotadas e como as práticas efetivas podem ser observadas. A ideia não era criar regras fixas, mas parâmetros para os próprios professores verificarem se estão tendo sucesso ao ensinarem.

Nos estudos contemporâneos sobre o ensino, é comum levar em conta os processos de ensino-aprendizagem de uma perspectiva epistemológica, socioconstrutivista e interacionista e todo esse blá-blá-blá técnico que gostaria de transformar a Educação numa Ciência exata.

Os estudos de Altet se baseiam na teoria da atividade e têm como objetivo analisar os processos interativos e a articulação funcional do ensino-aprendizagem em situação. A partir da percepção e medidas dos processos interativos contextualizados, ela analisou os rastros das práticas efetivas identificadas durante a observação de aulas, como as interações verbais, não verbais e multimodais entre professor e aluno, captadas em anotações etnográficas e vídeos gravados.

As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores são analisadas considerando suas interações, que atuam como mediação pedagógico-didática no processo e nas condições de aprendizagem, influenciando as atividades dos alunos e sua mediação cognitiva em contexto. A situação de ensino-aprendizagem é o espaço em que ocorre essa dupla mediação professor-aluno, caracterizando-se por sua interatividade. Na perspectiva interacionista e epistemológica a ação mediadora e as tramas de interações entre professor e alunos, determinam a dinâmica da aprendizagem e a construção do conhecimento.

A abordagem de Altet buscou identificar quais práticas produziram resultados de aprendizagem em contextos específicos, considerando todas as dimensões envolvidas. Foi importante cruzar as observações com dados contextuais e identificar os efeitos potenciais sempre dentro de um contexto específico. Um mesmo método de ensino pode ter resultados diferentes dependendo do contexto e das características

dos alunos com quem o professor trabalha. Sua conclusão, é que as características e conhecimentos prévios do professor são importantes, mas não são a única explicação para o efeito-professor. As práticas de ensino bem-sucedidas em um contexto podem não ser transferíveis para outros professores, nem mesmo para outras salas de aula.

Na África que fala francês, as práticas de ensino ainda são pouco documentadas e os dispositivos de formação e orientação oferecem poucas ferramentas ou indicadores para que os diferentes atores do sistema educacional possam se situar. Isso resulta em formações padronizadas que nem sempre correspondem às necessidades específicas. Essa formação padronizada acontece em toda escola onde não há investimento socioeconômico. Por isso que a militarização das escolas propostas recentemente pela extrema direita no Brasil, não funciona para melhorar o aprendizado. A maioria dos alunos só vai aprender se gostarem do professor. E quando voltarem para casa, se os pais não forem militares, vão destoar do convívio da família, criando mais dificuldade de aprendizagem.

Professor	Situação de Ensino- -Aprendizagem	Alunos
Atividades/interações	Objeto de estudo	Atividades/ interações
Domínio: Relacional	Escolha da situação de ensino- -aprendizagem	Domínio: Relacional
Pedagógico-didático	Interatividade	Aprendizagem ativa
Mediação pedagógico- -didática	Coatividade, Construção conjunta dos saberes	Mediação cognitiva
		= Saberes construídos

Isso porque conforme os resultados obtidos por Atet, toda situação de ensino- aprendizagem escolhida pelo professor, seja uma estratégia interrogativa, uma situação de pesquisa ou um problema a ser resolvido, é baseada na interatividade linguística entre professor e alunos

como meio de aprendizagem. Na sala de aula, professor e alunos constroem um discurso (ou narrativa, se preferirem) que se desenvolve progressivamente por meio de trocas e interações. A gestão das interações em sala de aula é uma dimensão importante da prática de ensino, pois a forma como elas ocorrem pode facilitar ou dificultar a construção do conhecimento por meio das tarefas e atividades propostas aos alunos.

A tabela de observação de aula desenvolvida a partir dos três campos e dimensões constitutivas das práticas de ensino pode ser utilizada de diferentes formas.

As práticas efetivas observadas visam ao desenvolvimento profissional dos professores, capacitando-os a analisar suas próprias práticas, realizar julgamentos profissionais, refletir e se adaptarem às mudanças. Elas fornecem resultados de pesquisas e uma formação centrada nas representações e práticas dos professores, buscando fortalecer sua capacidade de análise e compreensão dos processos de ensino. E para isso só precisamos de papel e lápis.

A Educação Básica é considerada um recurso fundamental tanto para os indivíduos quanto para as sociedades. Na maioria dos países, a Educação Básica é vista não apenas como um direito, mas também como um dever - os governos são geralmente instados a garantir o acesso à Educação Básica, enquanto os cidadãos são frequentemente obrigados por lei a atingir a Educação até um certo nível básico¹².

No entanto, apesar de todos os avanços mundiais, alguns países ainda estão ficando para trás. Por exemplo, quase 60 milhões de crianças em idade escolar primária não estão na escola². A violência em áreas de conflito em andamento, incluindo Síria, Iêmen, Sudão e Nigéria, é uma das principais razões pelas quais as crianças não estão na escola. Além disso, a pobreza é outro grande obstáculo - muitas vezes intimamente ligado ao conflito.

Tratar a Educação como culinária rasa e achar que receitas de bolo não precisam se adaptar a situação real dos ingredientes locais, é o que se faz em Educação no Brasil e na América Latina de uma forma geral.

¹²Global Education - Our World in Data. <https://ourworldindata.org/global-education>.

Acredito que o motivo disso é a Cultura católica que permeia a mentalidade da maioria dos países latino-americanos, que pretende que todos devem acreditar na mesma coisa, saber as mesmas coisas e pensar do mesmo jeito, façam elas sentido ou não.

Em termos de classificação da Educação, os dez principais países com base nas classificações de Educação em 2021 são: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Canadá, França, Suíça, Japão, Austrália, Finlândia e Holanda. Esses países têm sistemas educacionais bem desenvolvidos e oferecem acesso amplo à Educação Básica de alta qualidade. Apesar da maioria da população da França ser católica, um quarto da população não tem religião¹³. Em nenhum desses países a religião católica (ou qualquer outra) influencia sobremaneira a Educação. Mas isso acontece em quase todos os países latino-americanos.

A tradição da Má Educação

A Má Educação começou a ser desenvolvida no início da República, em 1889. Vamos voltar um pouco na História. Tudo começou em 1889, com a Proclamação da República. A escola como a conhecemos hoje, começou a tomar forma naquele tempo, e com a República veio a necessidade de avaliar o aprendizado dos alunos. Como saber se estão aprendendo em ordem? Como medir o progresso?

Rosa Fátima de Souza (2004)¹⁴ nos conta que essa avaliação sistemática da aprendizagem nasceu junto com a implementação das escolas seriadas. Numa escola seriada, os alunos são agrupados em séries, geralmente anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares. Nesse novo modelo de 1889, os alunos foram classificados por grau de conhecimento. Faz sentido, não é?

Na época do Brasil Império, a avaliação escolar não era tão sistematizada. Era como um rio em suas margens naturais, fluindo livremente. Com a criação das escolas seriadas na República, o rio foi canalizado. A

¹³ <http://ole.uff.br/>.

¹⁴ SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

canalização se deu com a introdução das provas de avaliação. E é essa maneira de avaliar a aprendizagem que ainda prevalece hoje. Se você conseguiu ler até aqui, certamente passou por isso.

Com a chegada da República, passar de ano ficou um pouco mais complicado. Os exames públicos foram introduzidos. A Educação precisava ser universal, sim, mas também precisava ser de qualidade e prestígio. Parece uma tarefa impossível, não é? Mas a República era obstinada. A Educação tinha que ser “austera e rigorosa”, de acordo com Rosa Fátima de Souza. Mas para que servia essa austeridade e formalismo? Para criar cidadãos de bem que apoiassem a República contra a Monarquia.

E assim, a avaliação formal entrou em cena. Com ela, veio a necessidade de classificar e selecionar os alunos. Esse sistema de classificação não era apenas um indicativo de quem tinha absorvido um capital cultural valorizado na época, mas também um reflexo da qualidade do ensino ministrado pela escola. É como se a escola se tornasse um tipo de fábrica, moldando e classificando os alunos de acordo com os saberes mais importantes. Em suma, a classificação veio através das provas que indicavam se você era contra ou a favor das ideias republicanas de 1889.

A questão que surge é: será que essa forma de avaliar a ordem e o progresso ainda servem para a realidade do país? Será que não estamos apenas replicando um modelo que foi criado em um contexto completamente diferente do nosso? Ou pior, será que estamos apenas cumprindo a legislação, sem realmente considerar o que é melhor para nossos alunos? Talvez seja o momento de nos perguntarmos se não está na hora de uma mudança? Afinal, não estamos em 1889, estamos em 2023. Está percebendo agora o quanto o ensino não evoluiu?

A primeira Reforma do Ensino em 1930 ocorreu no Brasil durante a Era Vargas¹⁵. Ela foi implementada pelo ministro da Educação,

15 [https://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4712/artigo_sobre_reformas_do_ensino_nos_anos_de_1930:_primeiro_ato_\(1\)](https://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4712/artigo_sobre_reformas_do_ensino_nos_anos_de_1930:_primeiro_ato_(1)).

Francisco Campos, e teve como objetivo modernizar o sistema educacional brasileiro, tornando-o mais democrático e inclusivo. Até 1930 inexistia uma política nacional de Educação que prescrevesse diretrizes gerais e que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas empreendidas pelo Governo Provisório entre 1930 e 1932, se não conseguiram abranger todo o ensino, avançaram bastante na centralização legalista da forma de ensinar e de seu conteúdo. Com a ditadura instaurada pela Revolução de 1930, promovia-se a substituição da centralização ditada por valores religiosos católicos, por valores que permitiram que a ditadura encabeçada por Getúlio Vargas e seus aliados militares, permanecesse 15 anos no poder.

Desde a década de 1920 principalmente a Associação Brasileira de Educação (ABE) vinha desenvolvendo projetos voltados para o fortalecimento da identidade nacional e do civismo. Um grupo de católicos composto por intelectuais, políticos e diplomatas, liderados por D. Sebastião Leme¹⁶ e resolutos em reafirmar o catolicismo no país acreditavam que o ensino público e laico era uma afronta à consciência cristã, pois ia contra as crenças da maioria dos estudantes e da fé defendida pela nação.

Segundo a Igreja Católica, a moralidade do povo brasileiro deveria ser responsabilidade exclusiva dela. Em 1931, a Igreja pressionou o Governo Provisório e conseguiu incluir o ensino religioso em escolas primárias, normais e secundárias, acabando de fato com o ensino laico instituído pela República no século 19. A política da Educação deu um passo atrás.

Mas havia resistência de intelectuais, políticos e educadores que queriam a atualização do ensino brasileiro. Para eles, o processo de industrialização emergente pedia por políticas de ensino de vanguarda, capazes de adotar novas técnicas e métodos, tudo isso visando preparar os cidadãos para esta nova realidade valorizando métodos pedagógicos que se alinhassem às demandas da indústria.

¹⁶ Segundo Cardeal do Brasil, de família tradicional paulista. https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebastião_Leme_da_Silveira_Cintra.

O plano de fortalecimento da identidade nacional ligado a uma política educacional moderna parecia estar mais alinhado com os objetivos do governo da época. De um lado, tínhamos a Igreja com seu vasto alcance e influência pois era a religião oficial e obrigatória dos brasileiros; de outro lado estavam aqueles que defendiam uma renovação educacional, alinhada com as transformações sociais. Ambos os projetos eram significativos, mas na prática diferiam em suas abordagens. Vargas e o esperto deputado mineiro e depois Ministro Francisco Campos tentaram harmonizar essas demandas distintas, usando-as a seu favor quando conveniente.

Suas principais mudanças foram a criação de um sistema de ensino público gratuito e obrigatório para todos os brasileiros, independentemente de sua classe social ou origem. Isso não acontece até hoje. Daí quase 30% das escolas do ensino primário e secundário serem escolas privadas. A criação de novos métodos de ensino, que enfatizavam a aprendizagem ativa e a participação dos alunos. Isso também não acontece até hoje.

A introdução da Educação Física como nova disciplina no currículo escolar, tinha como objetivo promover a saúde e a boa forma dos alunos. Também criou novos profissionais da educação, que foram os professores e técnicos de Educação Física.

Em dezembro de 1935, o prefeito Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Pedro Ernesto, nomeou-o Secretário de Educação, em substituição a Anísio Teixeira. Anísio Teixeira tinha sido acusado sem provas de envolvimento com a Intentona Comunista.

Nesse período, Francisco Campos se tornou um dos maiores ideólogos da direita no Brasil, desenvolvendo suas convicções antiliberais autoritárias. Assim se tornou um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam ao Estado Novo, o momento fascista do governo brasileiro, instalado por um decreto em novembro de 1937.

Tudo o que já vinha sendo feito para manter no currículo escolar a ideia de ordem e progresso, com Francisco Campos se tornava ordem

e progresso católico e autoritário. A ideia central era de promover o saneamento moral e físico da população¹⁷. Em 1942, o então ministro da educação Gustavo Capanema percebeu que com o crescimento contínuo do número de matrículas no ensino secundário, não havia como criar uma quantidade de escolas públicas para resolver o problema. Capanema expandiu ainda mais a estratégia da equiparação, em uso desde a Primeira República. Uma escola privada pedia ao Ministério da Educação a equiparação da sua proposta de ensino àquela proposta pela escola pública.

Em um exemplo de continuidade administrativa, o Departamento Nacional de Ensino (DNE), dirigido desde 1927, pelo professor Aloysio de Castro, ainda na estrutura administrativa do Ministério da Justiça, manteve-se como departamento responsável pelo serviço de inspeção dos estabelecimentos oficialmente equiparados. A ironia que se mantém de certa forma até hoje, é que o ensino já era desde 1920, um caso de legislação, não uma iniciativa pedagógica.

Inicialmente, os inspetores receberam mais autonomia para monitorar e avaliar as práticas e professores em sala de aula. Mas, no fim de 1931, esse controle irá se expandir, abrangendo todas as esferas da instituição escolar. A Educação era quase um caso de polícia. Com o novo modelo de política pública foi criada uma gestão burocrática intensa na Educação.

Curiosamente, mesmo com o Estado deixando de lado investimentos essenciais como infraestrutura e contratação de docentes, não abria mão de centralizar todas as decisões educacionais. Parece familiar? Tanto as modificações propostas pelos governos Fernando Henrique¹⁸ partir de 1996 e Lula da Silva são um eco do que vimos no início do governo Vargas, com a formação de comissões e conselhos para fortalecer o poder federal. Desde aquela época que se investia mais em cargos

17 MONTALVÃO, S. S. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a invenção de um legado. *Hist. Educ.*, v. 25, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>.

18 A Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Dossiê FHC - 1º Governo. *Tempo soc.*, v. 11, n. 2, Out.1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>.

burocráticos do que em salário de professores e ambientes escolares adequados.

Após a Reforma Capanema, o Brasil viveu uma onda de debates fervorosos que duraram incríveis treze anos! O foco? A elaboração de um anteprojeto para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Mas o cenário se intensifica quando o deputado Carlos Lacerda entrou em cena, propondo maior liberdade no ensino e incentivando mais participação do setor privado. Católicos e pioneiros da Educação voltaram a se enfrentar. De um lado, a Igreja defendendo seu legado elitista e, do outro, liberais buscando democratizar a Educação, permitindo que mais pessoas tivessem voz ativa na política. Recentemente no Governo Bolsonaro, tivemos mais uma vez essa discussão. Só que ao invés da Igreja Católica comparecer sozinha, vimos surgir os neopentecostais defendendo os valores da elite. E que valores são esses? Impedir a ascensão social de quem nasce pobre, mas especialmente de quem nasce preto e pobre.

O que defendia Anísio Teixeira, o pretense comunista? Que precisamos de uma Educação personalizada, que atenda às necessidades individuais e prepare os alunos para as oportunidades de trabalho que a sociedade oferece. Uma visão mística da Educação que não se alinha com as demandas atuais. Ele reclamava de excessivo ensino teórico e distante das necessidades reais dos alunos, muitas vezes vendido como uma possibilidade para ascensão social. Isso muitos acadêmicos ditos de esquerda fazem até hoje. Para Teixeira, é crucial reconhecer que a escola tem o papel de direcionar os alunos conforme suas habilidades para as diversas áreas do mercado de trabalho contemporâneo. Isto porque não existe uma fórmula mágica ou uma única forma de ensino que garanta uma transição suave entre classes sociais. Cada trajetória é única. Até mesmo no socialismo.

Imaginemos agora caminhando pelas ruas do Rio de Janeiro em 1958, com um grupo de educadores brasileiros, que tinham acabado de voltar de uma viagem ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sévres, na França fervilhando com novas ideias. Lá estiveram imersos

no estudo de uma novidade: as classes experimentais que haviam surgido na França em 1945. Trouxeram propostas de uma transformação educacional que começou lentamente a ser implementada no Brasil.

Isso nos leva ao Conselho de Classe, esse momento poderoso que desperta tantos sentimentos contraditórios. De um lado, é visto como um guardião da gestão democrática escolar, trazendo histórias de experiências positivas. Mas, de outro, é criticado por sua realidade dura, na forma como realmente se efetiva no seio escolar. É uma dualidade que é difícil de resolver.

Em 1959, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, deu-se a primeira experiência-piloto de Conselhos de Classe. A experiência alastrou-se, primeiro para todas as turmas do colégio, depois para outras escolas do país, até cobrir, aos poucos, todo o território nacional após a promulgação da Lei n. 5.692/71¹⁹.

Agora imaginemos estar no Paraná, em 1960. O Colégio Estadual do Paraná, um farol na escuridão da Educação regional, adotou os Conselhos de Classe como uma ferramenta para enfrentar o grande monstro da reprovação e desistência dos estudantes. Ruth Compiani, uma das pioneiras deste movimento, organizava reuniões semanais entre os professores para discutir e acompanhar o rendimento dos alunos, proporcionando um olhar mais atento e humano sobre cada um deles.

Silmara Papi (2015)²⁰ decidiu entender melhor como se deu esse processo e analisou 67 resumos de teses e dissertações sobre Conselhos de Classe entre 2002 e 2011. O que ela descobriu? Que o Conselho de Classe é um campo fértil para a análise de várias problemáticas na Educação. Ela encontrou “marcas do tradicionalismo e da exclusão, embora também se destacassem ações democráticas que impulsionam a construção de saberes políticos”.

Então, onde ficamos? De um lado, temos a necessidade de um sistema de ensino que classifique e avalie os alunos de maneira justa e

19 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

20 PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, Mai.-Ago.2015.

eficiente. Do outro, temos a necessidade de manter a individualidade de cada aluno, para respeitar suas necessidades e potencialidades únicas.

Agora imaginemos uma reunião em que todas as pessoas que estão comprometidas com a Educação do aluno e da aluna, se reúnem para discutir e avaliar conjuntamente seu progresso. Este é o Conselho de Classe, tal como concebido por Angela Dalben (2004)²¹. Uma espécie de “cérebro coletivo” da escola, onde vários professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais convergem para avaliar e refletir sobre o desempenho individual e coletivo dos alunos.

Este órgão colegiado, essa força unificada de mentes dedicadas, não está lá por acaso. Está intimamente ligado às concepções de avaliação e ensino que permeiam o espaço escolar e influenciam diretamente a maneira como os envolvidos no processo educacional se comportam.

Mas o que torna este espaço tão único, tão especial? Angela Dalben²² identificou algumas características específicas: a participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais envolvidos no processo pedagógico; sua organização interdisciplinar; e a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho.

No entanto, Cláudia Fernandes e Luiz Carlos Freitas²³ pintam um retrato um pouco diferente. Eles veem o Conselho de Classe como um lugar para discussões sobre as necessidades e progressos dos estudantes, para a troca de informações, para o estabelecimento de estratégias destinadas a favorecer a aprendizagem do aluno. Um local para resgatar o aspecto coletivo do trabalho docente, com trocas de experiências.

No entanto, eles também emitem um aviso: em muitas realidades escolares, o Conselho de Classe tornou-se uma simples recitação de notas e conceitos mantendo o professor como centro da divulgação do

21 DALBEN, A. I. L. F. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

22 <http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/O-papel-do-Conselho-de-Classe-no-processo-avaliativo.pdf>.

23 FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

conhecimento, palco de lamentações e reclamações, ou simplesmente deixou de existir. Nesse contexto, o Conselho de Classe acaba se alinhando com a perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial.

Então, que futuro aguarda o Conselho de Classe? Será que podemos resgatar seu potencial e transformá-lo na força unificadora que deveria ser? Ou continuará a ser uma oportunidade perdida, uma sombra do que poderia ser? O Conselho de Classe pode tanto ser um mecanismo que absorve tensões e conflitos, regulando-os a favor da manutenção da estrutura vigente, ou pode ser a fonte de inovação, abrindo a porta para a realização de potencialidades inexploradas.

Pensemos um lugar onde todos os envolvidos no processo pedagógico podem participar direta e criticamente. Um espaço que poderia redirecionar práticas vigentes e oferecer alternativas de integração disciplinar para romper com a fragmentação do conhecimento. O Conselho de Classe tem esse potencial, mas alguém usa?

A própria Angela Dalben descobriu que a resposta é, infelizmente, um sonoro “não”. O que ela observou foi a ineficácia do Conselho de Classe. As propostas para resolver problemas não se concretizam, não há tempo suficiente para todos os professores participarem das discussões e não há uma análise do significado do Conselho de Classe. Um retrato da turma era construído com relatos e notas desconexos, e a atenção era concentrada em questões individuais, justificando resultados que os alunos eram culpados por não aprender.

Rememorando o pensador francês Pierre Bourdieu, o Conselho de Classe se transforma muitas vezes num quartel general de violência simbólica.

Essa desconexão entre o ideal e a realidade é algo que devemos encarar? Será que podemos reverter o rumo das coisas e transformar o Conselho de Classe em um veículo de inovação, colaboração e análise integrada? Parece que o papel do Conselho tem sido mais de reforçar e legitimar os resultados dos alunos já fornecidos pelos professores, ao invés de promover a articulação coletiva desses profissionais em um

processo de análise dialética. Ele é usado mais como um instrumento de confirmação do que de inovação. A pergunta que faço é: quem está satisfeito com essa realidade?

Mas vamos voltar às turmas de sexto ano de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba, Paraná, com a dissertação de mestrado de Jacqueline Oliveira sob orientação de Cristina de Medeiros²⁴. Elas analisaram as interpretações e julgamentos realizados pelos professores sobre alunos do sexto ano durante as reuniões do Conselho de Classe. Este Conselho era composto por professores de várias disciplinas, juntamente com a equipe pedagógica, um representante da secretaria e um da direção escolar.

Os motivos delas terem escolhido o sexto ano era que os professores não conheciam esses alunos previamente, pois no sexto ano os alunos no Brasil mudam de ciclo, e essa escolha podia ajudar a evitar pré-julgamentos. Também o sexto ano é uma fase de transição difícil para os alunos. Eles estão mudando de escola, tendo que se adaptar a vários professores especializados nas diversas matérias. Precisam aprender a atender várias demandas, que são diferentes para cada professor. E como se isso não bastasse, eles também estão lidando com mudanças sociais, emocionais, cognitivas e biológicas, incluindo a travessia da puberdade.

As pesquisadoras observaram que, às vezes, os alunos eram vistos como interessados e curiosos, outras vezes, como despreparados e imaturos. As queixas dos professores normalmente se centram em torno do fato de que muitos alunos não têm o conhecimento prévio necessário para acompanhar adequadamente o sexto ano, além da falta de coordenação entre as escolas municipais que oferecem até o quinto ano, e as escolas estaduais que começam geralmente no sexto ano. Ou seja, falta aos alunos capital cultural prévio, e isso dificulta que eles desenvolvam novo *habitus*.

24 OLIVEIRA, J. M. *Categorias do Juízo Professoral em Conselhos de Classe: entre interpretações, julgamentos e implicações*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 223 p., 2017.

Então, fica a pergunta: o que podemos fazer para reverter esse quadro e criar um ambiente onde todos sejam vistos e tratados de forma equitativa e justa? E, mais importante, podemos usar o Conselho de Classe para isso?

Como a ideologia constrói o capital simbólico?

Nenhuma disciplina está tão presente na formação do capital cultural quanto a História. É aprendendo a História do país que nos apropriamos de um contexto que facilita estar no mundo. Se você fica emocionado com o hino nacional antes de uma partida de futebol, é porque se tornou brasileiro a partir de determinado conhecimento histórico.

Se os ibéricos descobriram a América e seu nome vem de um navegador italiano, não importa: depois que fizemos nossas guerras de libertações e revoluções, inspirados na Revolução Americana liderada por George Washington, escrevemos narrativas históricas que hoje em dia dão sentido ao nacionalismo e ao patriotismo. O problema surge apenas, se muitos entre nós, começam a se afastar do passado, pois ao ter de responder à pergunta “quem era seu bisavô?” a resposta é dolorosa: um escravo.

O impacto da narrativa histórica assumida pelos povos é tão forte, que três pesquisadores espanhóis, Cosme J. Gómez Carrasco, Veronica Vivas Moreno e Pedro Miralles Martinez da Universidade de Murcia, resolveram pesquisar como os livros da disciplina de História no Ensino Médio falam do período da Idade Moderna (1453 a 1789).

Pesquisando os livros de dois períodos sob legislação diferente, uma promulgada em 2006 (Ley Orgánica de Educacion) e a outra em 2013 (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), os três pesquisadores da Universidade de Murcia, Cosme Carrasco, Veronica Moreno e Pedro Martinez descreveram o caminho que leva à construção do capital simbólico numa sociedade. Claro que a comunidade acadêmica vai questionar uma pesquisa realizada numa Universidade menos famosa, mas prefiro correr esse risco justamente porque eles puseram (cuidadosamente) o dedo na ferida. Também confirmaram muito do

que o pensador francês Pierre Bourdieu sugere como a acumulação do capital simbólico.

Os livros didáticos sempre tiveram como objetivo reunir o conjunto de verdades fundamentais que todo aluno deve conhecer, saber e acreditar; conhecimentos, saberes e crenças que tradicionalmente são apresentados nesses materiais como fechados, imutáveis, exclusivos e acabados. Os livros textos são provavelmente a narrativa histórica mais acessível para a população, juntamente com outros meios informais de conhecimento, como a mídia, museus e outros centros de interesse histórico. Nesse sentido, apropriar-se da História de um país juntamente com sua língua, faz introjetar na pessoa um sentido de pertencimento. Mas os autores deixam claro que há uma mistura entre conhecer, saber e acreditar.

Por isso, é tão importante analisar a narrativa da História, essa narrativa que tem gerado tanta controvérsia pelo seu uso (e abuso) no campo educacional. Como todos os demais latinos (com alguma exceção talvez dos italianos), Carrasco, Moreno e Martinez buscaram nos franceses Roger Chartier e Michel Certeau, os parâmetros teóricos para guiar a investigação. Roger Chartier analisou os debates em torno da História como narrativa desde a década de 1970. Michel Certeau enfatizou a natureza discursiva da História e como demonstrou como esse debate abalou os fundamentos da disciplina histórica. De qualquer forma, o consenso é que a análise narrativa é fundamental para entender a construção do discurso histórico, sua natureza e finalidade.

Na Espanha, apesar das mudanças legislativas contínuas na Educação nos últimos 25 anos e das diferentes propostas metodológicas no ensino da História, o livro texto continua sendo o principal material didático utilizado pelos professores nessa área educacional. A realidade é que os livros didáticos desempenham um papel transmissor do conhecimento e do sentido da realidade hegemônica pelas autoridades ou pelo poder, geralmente sem questionar em suas páginas. Em outras palavras, seguindo o ditado romano (*Vae victis*) de que dos perdedores

a História não fala, os livros didáticos são concebidos por pessoas reais com interesses reais.

Tradicionalmente, o ensino da História tem sido considerado o veículo através do qual as nações procuram difundir e reforçar as narrativas que definem os conceitos de nação e identidade nacional. Os livros didáticos contêm muitas das histórias que as nações escolhem para narrar a construção de suas instituições, sua legitimação, suas relações com outras nações e a História de seu povo.

A preocupação com o papel dos livros textos no ensino da História e sua conexão com a construção de identidades coletivas tem gerado uma grande bibliografia nacional e internacional sobre o assunto. Existem revistas, livros e estudos que abordam essa temática em diferentes contextos. Na Europa, a análise dos livros didáticos é uma linha fundamental de pesquisa para compreender as tensões no ensino da História, sua problemática e suas relações com o poder, os currículos e o contexto histórico, social e cultural. É como quando vamos a um vidente saber de nossas vidas passadas, todo mundo foi faraó, nobre ou rico.

Na Espanha, os estudos sobre livros didáticos começaram com uma análise de conteúdo, mas recentemente se expandiram para outras áreas, como as competências. O grupo espanhol DICS (Didáctica de las Ciencias Sociales) realizou pesquisas sobre as competências históricas e as habilidades cognitivas exigidas nas atividades dos manuais, em comparação com outros países como França e Inglaterra.

Nesse estudo, foi realizada uma análise para entender o que ocorreu com o ensino de História na sua evolução no período de adoção de duas legislações educacionais diferentes, a fim de detalhar o que mudou, e o que ficou como fato no qual devemos acreditar e aprender.

Ser uma professora competente, segundo as teorias educacionais, significa saber interpretar o meio em que os alunos interagem, propor alternativas e ser capaz de argumentar. Essas operações requerem conhecimento sobre como a sociedade é e como funciona, como as relações humanas se desenvolveram e mudaram ao longo do tempo, quais consequências as ações das pessoas e dos grupos tiveram e têm. Em

outras palavras, um professor ou professora tem de saber exatamente qual é o pensamento dominante na sociedade e fazer com que a classe adote e acredite nessa forma de pensar.

Mas isso através de uma técnica que incentiva nos alunos adquirir um conhecimento histórico baseado na formulação de hipóteses, no contraste com fontes de diferentes tipos, na argumentação, na reflexão científica e ética das relações humanas no passado e sua relevância no presente, na perspectiva histórica e nas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais das mudanças ao longo do tempo. Quer dizer, não precisa acreditar no que estamos ensinando, vamos provar cientificamente que essa visão de mundo é a correta.

Assim, cientificamente a pesquisa sobre competências educacionais tem se conectado gradualmente à análise dos livros didáticos. Portanto, é importante analisar as atividades dos livros texto para entender como eles incorporam as habilidades cognitivas em relação à História e como as narrativas históricas nacionais são assimiladas e construídas.

É fundamental analisar a construção dessa narrativa, como proposto por Roger Chartier, a fim de compreender a intencionalidade das autoridades e outros agentes de influência sobre a narrativa histórica que deve ser transmitida.

Os livros didáticos sempre tiveram o objetivo de transmitir aos alunos um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais. São como um mapa que indica os caminhos que devemos seguir para compreender o mundo à nossa volta.

No entanto, essas obras nem sempre refletem a complexidade e a diversidade das narrativas históricas. Elas costumam apresentar uma visão fechada, imutável e excludente da realidade, como se não houvesse margem para questionamentos ou interpretações diferentes.

Esse é o poder dos livros didáticos. Eles são, ao lado de outros meios informais de conhecimento, assim como a mídia e os museus, uma das principais formas de narrativa histórica acessíveis à população. Por isso, é tão importante analisar essa narrativa, essa História

contada nos livros, que tem gerado tantas controvérsias no campo educacional e recentemente também no campo político.

Michel de Certeau, em seu trabalho seminal de 1975, já destacava a natureza discursiva da História e como isso abalou as bases da disciplina. Afinal, a História não é um conjunto de fatos objetivos e imutáveis, mas sim uma construção social, permeada por interesses e visões de mundo. Nesse sentido, é fundamental compreender o papel dos livros didáticos na construção desse discurso histórico.

Na Espanha, mesmo com as mudanças legislativas e as diferentes metodologias propostas no ensino da História, os livros didáticos continuam sendo o principal recurso utilizado pelos professores. Eles desempenham um papel crucial na transmissão do saber e na consolidação da realidade hegemônica, muitas vezes sem espaço para questionamentos ou perspectivas alternativas.

Essa hegemonia dos livros didáticos é reflexo da concepção de nação e identidade nacional que as autoridades desejam difundir. São elas que constroem e legitimam as narrativas que definem o que é ser uma nação.

Essa preocupação com o papel dos livros texto no ensino da História, mas também nas leituras escolhidas para as aulas de literatura, e sua relação com a construção de identidades coletivas, tem gerado batalhas acirradas no cenário nacional e internacional. Diversos estudos têm se dedicado a analisar suas implicações nas relações de poder, nos currículos escolares e na construção de identidades.

Nos Estados Unidos essas batalhas beiram o ridículo, pois já proibiram até a Bíblia. E as batalhas acontecem porque os textos não são mais entendidos em contexto histórico, mas de acordo com os interesses ideológicos imediatos dos diversos grupos. É como se o Partido Nazista tivesse sido perdoado por ter dado o mais recente exemplo antidemocrático de queimar livros considerados indesejados (leia a respeito por exemplo na Wikipedia).

Na Espanha, os estudos de Carrasco, Moreno e Martinez têm como objetivo entender como esses livros texto desenvolvem

habilidades cognitivas nos alunos e como as narrativas históricas nacionais são transmitidas e construídas. Essa análise permite compreender a intencionalidade do governo e de outros grupos que influenciam a construção dessas narrativas. Afinal, a história não é um conjunto de fatos prontos e acabados, mas sim um processo em constante construção. Por isso que contamos histórias.

Nesse sentido, os autores sugerem que é preciso ir além da interpretação neoliberal do conceito de competências. Ser competente não é apenas adquirir conhecimento factual, mas também saber interpretar o mundo em que vivemos, propor alternativas e argumentar de forma fundamentada. Para isso, é necessário um conhecimento histórico que estimule a formulação de hipóteses, que permita fazer um contraste das diferentes fontes, uma reflexão ética e científica das relações humanas no passado e no presente, e a compreensão das implicações sociais, econômicas, políticas e culturais das transformações ao longo do tempo. A academia sempre está cheia de boas intenções.

Portanto, para compreender como as habilidades cognitivas são desenvolvidas e como as narrativas históricas são construídas é como desvendar um enigma, olhar para além das páginas e compreender os interesses, as intenções e as disputas que moldam o conhecimento histórico transmitido às novas gerações. Mas os alunos conseguem fazer isso? Claro que não. Isso seria tarefa dos professores.

Os professores e professoras teriam de ter as habilidades cognitivas relacionadas à História e entender como eles mesmos assimilam as narrativas históricas nacionais, dentro do contexto em que são construídas. É essencial analisar a construção da narrativa histórica para compreender sua intencionalidade, para poder escolher que narrativa histórica que deve estar presente na sala de aula. Fazer crianças nativas americanas acreditarem que descendem de colonizadores ibéricos é um desrespeito, para dizer o mínimo.

Para comprovar isso, Carrasco, Moreno e Martinez realizaram um estudo das atividades propostas aos alunos em relação a um período

fundamental para a compreensão do sistema social, econômico, político, cultural e de pensamento atual: a Idade Moderna.

Compreender a importância e a influência da Idade Moderna nos dias de hoje é fundamental para formarmos cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo em que vivemos e de refletir sobre as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

Portanto, ao analisarem as atividades propostas nos livros didáticos, tentaram compreender melhor como essas atividades contribuem para a construção do conhecimento histórico e para o desenvolvimento das competências dos alunos. É como desvendar os elos que conectam o passado ao presente e compreender como a História molda e influencia a nossa sociedade atual. Essa análise crítica nos permite identificar possíveis vieses, lacunas ou limitações nas narrativas históricas presentes nos livros, abrindo espaço para uma Educação mais plural, reflexiva e contextualizada.

Para tanto usaram as diretrizes para escrita dos livros didáticos de Ensino Secundário na Espanha. A análise se concentrou no conteúdo da Idade Moderna, numa perspectiva comparativa entre os livros feitos na vigência da Lei Orgânica de Educação (LOE, 2006) e da Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educacional (LOMCE, 2013). Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos:

Objetivo 1: Contextualizar a análise dos livros didáticos dentro das mudanças ocorridas no currículo em relação às competências históricas e aos conteúdos da Idade Moderna nos últimos 25 anos; ou seja, mudou a forma de contar a História?

Objetivo 2: Comparar a tipologia de atividades, o nível cognitivo e as competências históricas exigidas dos alunos nos livros didáticos; ou seja, quais são os exercícios propostos para a retenção de conhecimento dos alunos?

Objetivo 3: Analisar as mudanças e permanências na narrativa nacional/europeia dos livros didáticos em relação aos conteúdos da Idade Moderna; ou seja, o fato da Espanha integrar a União Europeia e

ser amiga de inimigos históricos como a Inglaterra e a França, mudou a forma de contar a História?

Eles buscaram pistas que permitissem compreender como o passado é transmitido às novas gerações e como ele é conectado ao presente. Precisavam identificar as mudanças e permanências nas narrativas nacionais e europeias, entendendo como essas narrativas moldam a forma como compreendemos o passado e como os alunos espanhóis percebem a própria História.

É necessário ter claro que os autores estavam buscando construir uma Educação mais plural, reflexiva e contextualizada, que valorize as diferentes perspectivas e narrativas históricas, e que estimule os estudantes a desenvolverem habilidades críticas e analíticas para compreenderem o mundo em que vivemos.

A Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educacional (LOMCE) foi introduzida em 2013 com a intenção de ser uma lei inovadora em relação à legislação educacional anterior. Segundo o próprio texto legal, buscava adequar o sistema educacional espanhol às profundas mudanças enfrentadas pela sociedade atual.

No entanto, quando se trata do ensino da História, será que essa lei está realmente resolvendo os problemas denunciados repetidamente por professores e pesquisadores, ou é apenas mais uma reforma carregada de ideologia conservadora, sem melhorias pedagógicas significativas? A maioria dos autores espanhóis concorda que essa reforma educacional tem pouco interesse em solucionar os grandes problemas observados no ensino da História na Espanha, nos níveis obrigatórios de ensino, e apresenta uma carga ideológica marcadamente conservadora.

Os dados não apenas mostram que a LOMCE reproduz uma abordagem conteudista que obriga o aprendizado de repetição do ensino da História, mas também revelam, em uma análise mais ampla e diacrônica feita com os decretos de ensino mínimo, que a evolução do currículo nos últimos 25 anos seguiu um caminho tradicionalista.

Trata-se de uma História enunciativa. Os dados coletados demonstram que os conceitos históricos de segunda ordem, tais como a análise de fontes, causas e consequências, argumentação histórica, entre outros, tiveram uma evolução decrescente. No passado, a proposta da Lei Orgânica Geral do Sistema Educacional (LOGSE, 1990), mais de 60% dos conteúdos propostos eram conceitos subjetivos do pensamento histórico.

Os conteúdos objetivos, os dados, fatos e conceitos adotados no passado, representavam no entanto, pouco mais de 30%. Com a Lei Orgânica de Qualidade do Ensino (LOCE, 2002), todos os conceitos subjetivos do pensamento histórico foram removidos dos conteúdos propostos, aparecendo apenas em alguns critérios de avaliação.

Com a Lei Orgânica de Educação (LOE, 2006), alguns desses conceitos de pensamento histórico foram recuperados, embora a proporção tenha se invertido, com 65% de conhecimentos factuais e 35% de conteúdos subjetivos. Por fim, com a LOMCE (2013), essa proporção passou para 95% de conhecimentos factuais e apenas 5% de conceitos-chave ou de pensamento histórico.

Essa análise revela a tendência de diminuição dos conteúdos do pensamento histórico tradicional ao longo das reformas educacionais, favorecendo uma abordagem focada em fatos e conceitos isolados. Essa falta de ênfase nas competências de pensamento histórico limita a capacidade dos alunos de compreenderem o passado de maneira crítica e de desenvolverem habilidades analíticas e argumentativas necessárias para uma compreensão mais aprofundada da História. Em outras palavras, ensinar História sem escolher uma narrativa histórica não ajuda os alunos a entenderem melhor a História do país.

Há duas questões-chave nessa análise. Por um lado, nas duas reformas implementadas por governos conservadores (LOCE e LOMCE), houve um aumento nos conteúdos relacionados a dados e fatos concretos, ligados à narrativa nacional espanhola e europeia. Por outro lado, em ambas reformas legislativas, existe um desequilíbrio

excessivo entre conceitos objetivos e subjetivos, hoje favorecendo os conceitos objetivos.

É bastante indicativo dessa inclinação o fato de que os conteúdos propostos na LOGSE relacionados ao método do historiador e à reflexão histórica, como “Interpretação de processos de mudança histórica por meio de diagramas e eixos temporais” e “Análise e comparação de duas interpretações historiográficas sobre os mesmos fatos, distinguindo seus pontos de acordo e desacordo”, foram perdendo peso específico.

Nas últimas revisões do currículo, os conteúdos dominantes fazem referência a fatos e conceitos concretos, como “A evolução dos reinos cristãos e muçulmanos” e “Os Habsburgos e suas políticas: Carlos V e Felipe II”, bem como às “guerras religiosas”, “reformas protestantes e a contrarreforma católica”. No entanto, são fatos concretos fortemente ligados a uma narrativa nacional espanhola, herdeira da historiografia do século XIX, e que se contextualiza dentro de um quadro histórico europeu.

No que se refere aos conceitos concretos sobre a Idade Média e a Idade Moderna no Ensino Secundário, há um aumento significativo desse tipo de conhecimento no decreto de ensino mínimo, desde a LOGSE até a LOMCE. Os conteúdos mínimos a serem ensinados sobre a Idade Média e a Idade Moderna são triplicados, todos sob uma perspectiva principalmente espanhola e europeia. Isso não apenas indica o aumento triplo desses conteúdos, mas também a ausência de conteúdos relacionados a outras realidades territoriais, como “Formas de vida e organização social em um dos impérios asiáticos ou na América pré-colombiana”.

Essa abordagem que privilegia os fatos e conceitos concretos, muitos deles ligados à história nacional espanhola, limita a compreensão dos alunos em relação a outras realidades históricas e à diversidade de perspectivas. Além disso, reforça uma narrativa nacionalista e europeia que pode excluir outras vozes e experiências históricas importantes.

É essencial que o ensino da História promova uma compreensão crítica e plural, estimulando os estudantes a questionarem e refletirem sobre diferentes narrativas históricas e a enxergarem a complexidade do passado. Afinal de contas, porque os latino-americanos ainda entram na Europa através da Península Ibérica? Será que falavam espanhol naturalmente há dois mil anos atrás?

Portanto, é importante questionar se essa ênfase nos conteúdos espanhóis e europeus, com uma redução dos conceitos de subjetivos e uma exclusão de outras realidades territoriais, contribui para uma formação histórica completa e abrangente. A História é uma disciplina que deve nos ajudar a compreender o mundo em sua totalidade, incluindo diferentes perspectivas e experiências. É fundamental que os estudantes tenham acesso a uma Educação histórica que os capacite a refletir criticamente sobre o passado e a compreender as complexidades do presente.

A reprodução de um ensino baseado na narrativa espanhola/europeia dificulta o desenvolvimento do pensamento histórico e de uma consciência crítica e aberta nos alunos. A introdução das competências básicas na Europa não parece estar reduzindo essas deficiências. Esse é um problema decorrente da reprodução de rotinas de ensino em sala de aula, em grande parte devido à persistência de um código disciplinar da História que já está desatualizado no currículo e nos livros didáticos. A concepção epistemológica da História como um conjunto fechado de conhecimentos está profundamente enraizada em países como a Espanha, onde o ensino dessa disciplina se baseia na narrativa linear de fatos passados previamente selecionados pelo currículo oficial, pelo livro didático e, por fim, pelo professor e também pelas famílias.

Outra questão é que a atividade mais comum nos livros didáticos sobre os conteúdos da Idade Moderna são as perguntas curtas. Isso ocorre tanto nos manuais da LOE (60,1%) quanto nos da LOMCE (47,9%). Perguntas como “Quais foram as consequências da descoberta de Colombo?” ou “O que Núñez de Balboa descobriu?” são as mais frequentes nos manuais.

Houve uma redução nas perguntas sobre figuras e imagens, mas um aumento semelhante nos exercícios com textos. Nos manuais da LOMCE, outros tipos de exercícios estão presentes, como “Observe o mapa-múndi e explique quais territórios fora da Europa se uniram ao império espanhol após a incorporação de Portugal”; “Leia o texto de Inca Garcilaso. O que chamou a atenção dos incas ao verem os espanhóis pela primeira vez?”; “Imagine que você é Diego e participa da expedição de Pizarro. Elabore uma lista de perguntas que faria a Pizarro para obter informações antes de embarcar. Após se juntar à expedição, escreva um relato do que viu em Cajamarca no dia do encontro entre Pizarro e Atahualpa”; ou “Crie uma linha do tempo que comece em 1590 e termine em 1700: na faixa superior, marque os três reinados do século XVII com seus respectivos validos. Na faixa inferior, situe os eventos nacionais e internacionais da época”.

Se você não é professor e pulou o parágrafo anterior, as perguntas que se fazem aos alunos é como se todos eles fossem torcedores de um time de futebol, e as perguntas para ensino de História do time fossem: “Quando ganhamos o Campeonato Sul-americano?”, “Quantas vezes nosso time foi campeão nacional?”, “Descreva como seu avô se sentiu quando perdemos o campeonato em 1970?”. Mais fácil, não é?

Os exercícios de criação, os ensaios que solicitam aos alunos que argumentem, as perguntas que exploram de forma mais complexa textos e imagens aumentam a exigência cognitiva. Perguntas como “Imagine que você está em uma recepção em Versalhes: descreva sua impressão sobre o palácio e seus jardins. Escreva uma carta como se fosse a criada Maria, descrevendo o ambiente e as refeições do palácio, os personagens que poderiam estar presentes nessa recepção etc.” ou “Visite o site indicado sobre as missões jesuíticas na Bolívia. Como elas eram organizadas? Por que você acha que foram declaradas Patrimônio Cultural da Humanidade?” exemplificam esse tipo de atividade que mobiliza habilidades cognitivas e capacidades diferentes das perguntas curtas.

Esses exemplos mostram uma ampliação das habilidades exigidas dos alunos, indo além da simples memorização de fatos e datas. Agora, eles são desafiados a exercitar sua criatividade, a construir argumentações, a buscar informações em diferentes fontes e a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conteúdos históricos.

Essas atividades promovem uma maior reflexão e análise por parte dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e interpretação. Ao invés de apenas responder perguntas objetivas, os alunos são convidados a se envolverem de forma mais ativa com o conhecimento histórico, criando narrativas, fazendo conexões entre diferentes eventos e pensando de forma mais abrangente.

Porém, é essencial que essa variedade de exercícios seja acompanhada por uma formação adequada dos professores, para que estejam preparados para orientar os alunos nesse processo de construção de conhecimento. Além disso, é fundamental que essas atividades sejam parte de um ensino contínuo e consistente, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades históricas ao longo de sua trajetória escolar.

Essa diversidade de exercícios reflete a importância de desenvolver não apenas o conhecimento factual, mas também habilidades de pensamento histórico. Por exemplo, ao analisar um mapa e identificar as regiões da Europa onde a Reforma se espalhou e aquelas que permaneceram fiéis a Roma, os alunos são estimulados a entender as dinâmicas históricas e a fazer conexões entre eventos. Ou ao imaginar um diálogo entre dois judeus em 1492, um decidindo se converter e o outro optando por deixar a Espanha, os alunos são desafiados a adotar perspectivas diferentes e argumentar suas escolhas.

Porém na realidade espanhola, os conhecimentos sobre História da arte, cultura, pensamento, política e instituições são dominantes. O Humanismo, a Contrarreforma, o Renascimento, o Barroco, as monarquias autoritárias e absolutistas, as políticas de Felipe I e Carlos V, bem como o declínio do Império Espanhol são amplamente abordados. Juntos, esses tópicos representam cerca de 70% dos exercícios em ambas as leis. Em outras palavras, a tradição volta ao primeiro plano

quando se trata das perguntas que os alunos precisam saber responder para passar de ano.

No entanto, é importante ressaltar que há uma tendência de redução das atividades relacionadas à História política em favor de conteúdos de História social e econômica. É encorajador ver o surgimento de novos temas nos últimos livros, como vida cotidiana e gênero, embora ainda não sejam explorados em profundidade. Mas é isso que os tradicionalistas e políticos de direita geralmente chamam de “marxismo cultural”. Não é marxismo, mas deixa claro que em todas as fases da sociedade sempre existiu quem manda porque é rico, e quem obedece porque é pobre.

Os resultados encontrados por Carrasco, Moreno e Martínez revelam uma estrutura rígida nos manuais escolares, que, no caso da Espanha, apresentam os conteúdos por meio de uma combinação de positivismo clássico, um modelo proposto por Leopold von Ranke em 1831 (!!!) que acredita que o bom historiador seja capaz de desconsiderar valores próprios quando esses não são úteis para a explicação histórica, com uma sequência de dados e datas em uma perspectiva cronológica e uma abordagem estrutural que se origina em grande parte das primeiras propostas da escola historiográfica de *Annales*²⁵.

25 *Annales. Histoire, Sciences Sociales* é uma revista acadêmica da França consagrada pelo enfoque em história social, fundada em 1929 pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre e que originou o movimento historiográfico conhecido como a Escola dos *Annales*. A publicação começou em Estrasburgo sob o título *Annales d'histoire économique et sociale*; mudou-se para Paris e manteve o mesmo nome de 1929 a 1939. Foi sucessivamente renomeada como *Annales d'histoire sociale* (1939-1942, 1945), *Mélanges d'histoire sociale* (1942-1944), *Annales. Economies, sociétés, civilisations* (1946-1994) e, finalmente, *Annales. Histoire, Sciences Sociales* em 1994. O escopo dos tópicos enfocados pela revista é amplo, mas a ênfase se deu na história social e nas tendências da longa duração temporal (*longue durée*), muitas vezes privilegiando a quantificação e com atenção especial à geografia e à visão de mundo intelectual das pessoas comuns ou “mentalidade” (*mentalité*). A história política, diplomática ou militar recebeu menor atenção, assim como as biografias de homens famosos. Em vez disso, os *Annales* concentraram-se na síntese de padrões históricos identificados a partir da história social, econômica e cultural, estatísticas, relatórios médicos, estudos de família e até mesmo psicanálise. É, sobretudo, um dos principais meios de publicação de pesquisa em antropologia histórica. Entre os anos de 2012 e 2017, a *Annales* iniciou a publicação de uma edição em inglês, com todos os artigos traduzidos dos originais em francês. Em 2017, a EHESS formou uma parceria com a Cambridge University Press para publicar as edições em francês e inglês dos *Annales*. Wikipedia.

As conjunturas políticas são o veículo estruturante da narrativa histórica transmitida nos livros didáticos. A partir dessas conjunturas políticas, o discurso vai se desdobrando em temas econômicos, sociais, culturais e artísticos. A herança de *Annales* pode ser observada nessa segmentação que os manuais fazem entre História política, História social, História econômica, pensamento, Cultura e Arte, em busca do ideal de uma História total.

A atual preocupação dos livros didáticos espanhóis está em combinar três enquadramentos de tempo, a longa, a média e a curta duração, seguindo uma proposta francesa, de modo que a narrativa nacional espanhola esteja inserida em fenômenos coerentes com a construção europeia. Esses processos são encontrados nos manuais franceses de forma semelhante.

Os processos políticos são importantes (monarquia autoritária, monarquia absolutista, Iluminismo, revoluções políticas etc.). No entanto, tão ou mais importantes do que os processos políticos são os fenômenos culturais e artísticos, que procuram fornecer um manto homogeneizador da construção cultural europeia. Uma Europa que, com ritmos diferentes, é apresentada nos manuais como um processo homogêneo que evolui em direção às revoluções políticas (liberal-burguesas) e econômicas (industriais).

Essas revoluções são apresentadas como a semente de sociedade europeia atual. Na construção dessa semente, o Humanismo, a Revolução Científica, a disseminação da imprensa etc., são apresentados como processos característicos da Europa, que justificam uma identidade comum. Esse discurso ignora ou não aprofunda outros tipos de relações e reciprocidades culturais, econômicas e sociais com outras realidades territoriais da América ou Ásia.

Esse modelo é marcado por uma perspectiva burguesa europeia, na qual encontramos as chaves para entender a gênese e o desenvolvimento da nação espanhola em seu contexto europeu. Há uma narrativa para a construção cultural europeia imaginada e idealizada.

Como nos últimos 25 anos, apesar das pressões conservadoras, tem havido um esforço para que a História ensinada nas escolas se liberte do peso excessivo da narrativa nacionalista. Com a introdução de competências, pretende-se que habilidades cognitivas mais complexas (como reflexão, compreensão e aplicação do conhecimento em diferentes contextos) tenham mais destaque na sala de aula.

O problema é que, ao abordar essas competências de uma perspectiva generalista (competência linguística, competência matemática, competências sociais e cívicas, competência de aprender a aprender etc.), o conteúdo de disciplinas como História foi esvaziado. As competências de pensamento histórico relacionadas ao uso de fontes históricas, análise de causas e consequências, explicação de transformações sociais, desenvolvimento de habilidades cronológicas foram desaparecendo.

Em outras palavras, o ensino de competências cria uma nova forma de mecanicismo, tal como a memorização no passado. Fatos e dados tornam tudo mais “verdadeiro” aparentemente.

Isso tem criado um modelo dual de conhecimento histórico: conteúdos hegemônicos de natureza factual/conceitual (centrados nesse modelo de narrativa histórica nacional e europeia), que devem ser abordados em sala de aula a partir dessa perspectiva das competências, que incluem a compreensão, reflexão, síntese, explicação, todas do mesmo ponto de vista “neutro”.

Deparamo-nos com uma ambiguidade entre a evolução do currículo e dos manuais. A introdução das competências educativas teve um impacto significativo nos livros didáticos. Os manuais têm melhorado em sua aparência: maior complexidade e variedade na tipologia de atividades, introdução de novas temáticas associadas a aspectos da sociedade e da vida cotidiana, e melhorias visuais nos livros didáticos, perceptíveis nas imagens, com um *design* mais atraente e motivador.

No entanto, apesar da tentativa de introduzir habilidades cognitivas mais complexas por meio dessas competências transversais, elas se

materializam em atividades que reproduzem exercícios de compreensão, aplicação, identificação ou síntese.

Como disse o historiador Lucien Febvre, a História é a Ciência dos homens no tempo. Isso significa que o conhecimento histórico é construído com base na análise de fontes e evidências históricas, e nas habilidades que nos permitem fazer uma argumentação adequada. Quando ensinamos História, é importante desenvolver nos alunos habilidades de reflexão, uma visão crítica do mundo e a capacidade de analisar os problemas do presente sem ficar preso ao imediatismo.

Nos países latino-americanos, não podemos esquecer da última vez em que os militares transformaram o país em uma ditadura, matando centenas, ou até mesmo milhares de pessoas, dependendo do país. Não podemos esquecer, e é importante ensinar que muitas forças armadas latino-americanas acabam entrando em guerra contra o próprio povo, que geralmente está desarmado.

Nas famílias burguesas (e também nas famílias nobres na Espanha), é comum ouvir comentários sobre bisavós que eram condes, avós que eram governadores, tios que eram donos de fábricas e primos que eram generais durante a guerra civil ou revolução. Algumas famílias conseguem encontrar um ancestral real que participou da História há mais de 500 anos. Essas histórias familiares subjetivas se misturam com a História do país e fazem com que os alunos conheçam a História a partir de um ponto de vista particular. Mas a maioria das pessoas mal se lembra de quem eram seus avós e do que eles estavam fazendo durante a Segunda Guerra Mundial. E pior ainda, em muitas populações da América do Sul, ainda corremos o risco de ver pessoas tendo que lembrar que seus avós eram índios ou pretos escravizados.

Esse exemplo espanhol se repete na maioria dos países do mundo e, serve como um exemplo, de como as ideologias, penetram no pensamento dos alunos. É importante entender que isso ocorre em todas as disciplinas. Por isso, a abordagem do ensino muda, mas o conteúdo não. Daí que se propõe formar alunos com capacidade de ter uma visão crítica, que vai além de uma postura individualista crítica, geralmente

ignorante. É por isso que vemos jovens pedindo ditadura, pois parece que eles não receberam limites em casa e querem experimentar isso.

Porque as guerras ideológicas são inúteis

Eu podia ter escolhido o marxismo para explicar a confusão que é o sistema de ensino hoje em dia. Cada vez mais percebo que não é um problema brasileiro, mas de todas as Américas e eventualmente de outras partes do mundo também. Mas, nem eu, nem ninguém mais, de bom senso, acredita que as teorias do século XIX conseguem dar conta da realidade do século XXI.

Busquei então o pensamento de Pierre Bourdieu que passou a oferecer novas ideias na Sociologia para tentar explicar o que acontece no mundo. Ao explorar as teorias de Pierre Bourdieu, encontramos a importância do simbólico na construção do mundo social. Segui como mapa o artigo “Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento”²⁶ de Pedro Humberto Faria Campos e Rita de Cassia Pereira Lima para não me perder, sem deixar de lembrar o que já havia aprendido.

Bourdieu é um pensador construtivista, que visualizou nosso mundo social como um palco em constante mudança, palco este moldado por símbolos e ideias que nós, humanos, criamos para entender e lidar com nossa realidade. Agora, se você acredita que o construtivismo é sinônimo de marxismo, sinto desapontá-lo! Na verdade, é uma forma moderna de evolucionismo. Sim, é um jeito de ver as coisas que compreende que a mudança é uma constante em nossa vida, e que precisamos nos adaptar a essas transformações, mas não biologicamente - estou falando de mudanças a nível sociocultural. Bourdieu destacou especialmente a dimensão simbólica, e via nela um papel crucial na construção da nossa realidade. Além disso, ele fez questão de apontar os efeitos de dominação exercidos pelas instituições sociais,

26 CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P. Capital Simbólico, Representações Sociais, Grupos e o Campo Do Reconhecimento. *Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 167, Jan.-Mar.2018. <https://doi.org/10.1590/198053144283>.

introduzindo os conceitos de “campo” e “capitais” como chaves para entender esses fenômenos.

Bourdieu examinou de perto as estruturas e as hierarquias presentes nas instituições sociais. Como somos indivíduos imersos numa realidade complexa, Bourdieu estudou como os símbolos e os significados são construídos pelas pessoas e como isso molda nossas interações e percepções. Reconhecer a influência do campo social e das práticas simbólicas nos leva a repensar as fronteiras tradicionais entre disciplinas acadêmicas e a buscar uma abordagem integradora que abarque múltiplas perspectivas. Em outras palavras, estudar Matemática para Engenharia não é a mesma coisa que estudar Matemática para Economia.

Ao abordarmos o construtivismo no contexto da teoria de Bourdieu, o mundo social é sempre o resultado de uma construção estrutural. Bourdieu se autodenomina um estruturalista construtivista, defendendo que há uma interação entre as estruturas sociais e os processos construtivos.

Você já parou para pensar na maneira que a gente vive, na nossa realidade social? Essa visão construtivista de Bourdieu deixa bem claro que a nossa realidade não é algo sólido, objetivo, que foi dado a nós e pronto. Não, ela é modelada por um trabalho ativo, cheio de interações e criações simbólicas que nós, humanos, fazemos o tempo todo. Bourdieu, mostra que as estruturas sociais que nós mesmos construímos, moldam tanto o nosso jeito individual de agir como as nossas ações em grupo. E mais, essas práticas determinam e reproduzem as relações de poder e as desigualdades. Por isso, essa visão destaca o quanto é importante entender as instituições sociais, os diferentes campos de atuação e o papel do dinheiro na organização da nossa vida social.

Para quem ainda não entendeu, numa cidade grande vão existir bairros onde mora gente rica, e bairros onde mora a classe média e outros a gente pobre. A forma de construção das casas ou dos apartamentos dos ricos vai determinar desde o loteamento dos terrenos, as ruas de acesso, as avenidas e também o transporte público.

As lojas para essa população rica vão se estabelecer por perto dessas habitações dos ricos. Essas lojas vão precisar de estacionamento para receber os carros das pessoas que vierem fazer compras. E assim a vida nesses bairros de ricos vai sendo moldada pelas interações necessárias entre as pessoas, o que vai determinar as estruturas de poder.

Isso vai determinar certos hábitos, como por exemplo, o porteiro de um prédio interfonar para um morador para saber se a visita pode entrar no prédio. Esse ato de interfonar é organizado de uma construção simbólica, para designar a importância do morador rico em relação ao porteiro e a visita.

Por fim, a construção acontece em todos os bairros, que vão imitando o modelo dos ricos ou inventando novas formas de ajustar o modo que a pessoas convivem ou interagem. Cada grupo de habitantes que interage vai construindo um campo social. Assim, até mesmo a forma de falar das pessoas estará delimitada por esse campo social. Por isso que em casa falamos de um jeito com a família, e no trabalho ou na escola, falamos de outro jeito, o que facilita sermos entendidos pelos colegas.

Pierre Bourdieu reconhece que as construções sociais ocorrem por acaso e estão em constante transformação. Diferente da visão marxista, que coloca todos numa mesma classe social sem levar em consideração a subjetividade de cada um, a abordagem de Bourdieu nos convida a questionar nossas próprias percepções e compreensões do mundo social, reconhecendo a natureza dinâmica e complexa das construções simbólicas que moldam nossa realidade coletiva.

Essa perspectiva nos desafia a questionar e aprofundar nossa compreensão do mundo social, abraçando a complexidade e a riqueza das interações humanas. A obra de Bourdieu privilegia o caráter de construção da realidade social. Um exemplo disso, segundo Pedro Campos e Rita Lima, é um estudo de Bourdieu sobre casamentos entre primos nas sociedades árabe-berbere da Argélia, quando ele inicialmente se baseou na teoria do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss.

Seus estudos empíricos revelaram que as pessoas não seguiam mecanicamente as regras culturais que elas mesmas defendiam e transmitiam, mas elaboravam estratégias individuais próprias. Bourdieu constatou que as trocas matrimoniais estavam relacionadas a um *habitus*, ou seja, a disposições adquiridas pela experiência que apresentavam variações imprevisíveis. Aqui é importante diferenciar a palavra hábito do conceito *habitus* de Bourdieu. Explicaremos a seguir.

A teoria dos campos de Bourdieu construiu hipóteses sobre as lutas e os conflitos que ocorrem no espaço social e que podem interferir nos significados atribuídos aos objetos pelos grupos. Quando alguém vai a um jogo de futebol vestindo a camisa do time para o qual torce, e se sente pronto a brigar com quem veste a camisa do time adversário, essa interação grupal se transforma na relação agressiva entre dois ou mais detentores de “capital simbólico” e suas representações. Os grupos se destacam no espaço social, e as relações de influência e poder constroem identidades sociais com base em representações sociais compartilhadas.

Cada grupo está disposto a partir para briga, porque acha que seu time é melhor. Isso faz o grupo querer impor sua visão de mundo, que está relacionado ao reconhecimento do outro e a processos de atribuição de valor e experiências afetivas. Os grupos vão brigar porque cada um vai defender seu time, e esse movimento de defender um time faz parte do capital simbólico do time.

Ao considerarmos tanto o campo social quanto o grupo como espaços de interação simbólica, somos levados a uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais, as práticas simbólicas e os processos de atribuição de sentido que permeiam nossa realidade coletiva.

Ao longo do tempo, o pensamento de Pierre Bourdieu abriu espaço para a possibilidade de equiparar os conceitos de “representação social” e “*habitus*”. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, refere-se às práticas adquiridas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida, que moldam suas percepções do mundo social. Essas disposições são internalizadas e reproduzidas de forma

inconsciente, influenciando a forma como os agentes interagem e interpretam a realidade.

Portanto, a diferença de hábito para *habitus*, é a mesma diferença que existe entre escovar os dentes de manhã porque sua mãe te ensinou, e escovar os dentes depois do almoço porque você entendeu que isso mantém você longe do dentista. Escovar porque sua mãe mandou é um hábito, escovar porque você não quer ir ao dentista é parte do seu *habitus*. O hábito é fruto de um condicionamento imposto por outra pessoa, o *habitus* é uma escolha pessoal, consciente ou inconsciente.

O *habitus* está relacionado à estruturação das práticas sociais. O *habitus* surge das interações entre as pessoas e os grupos a que pertencem, na construção da realidade social. É por meio dessas interações que significados são atribuídos aos objetos e eventos, gerando um contexto simbólico compartilhado pelos membros de um determinado grupo. Essa construção coletiva de significados é influenciada pela dinâmica de poder, pela influência de grupos majoritários e minoritários e pela busca por reconhecimento e pertencimento.

Bourdieu, ao longo de sua obra, destaca a necessidade de discutir o *habitus* em sua relação com o capital simbólico, bem como as noções de interesse e estratégia. Essa abordagem sociológica, centrada na tríade campo-*habitus*-capital simbólico, tem sido muito debatida. Para entender melhor a noção de capital simbólico, Bourdieu conduz análises empíricas de campos estruturados como “campos de lutas simbólicas”. Ou em outras palavras, estudos do tipo “por que as torcidas de futebol brigam”?

Explicando melhor o evolucionismo de Bourdieu, francamente inspirado em Jean Piaget, tudo começa com análise de semelhanças biológicas entre pessoas decorrentes do mesmo ancestral comum. A partir desse estudo é possível determinar a ancestralidade, que no caso de Bourdieu pode ser a mesma cultura, ou o mesmo local que habitam. A isso se dá o nome de “homologia estrutural”.

Segundo Bourdieu, para se fazer uma análise e descobrir a posição social de cada pessoa é necessário que os membros de um grupo

compartilhem um conjunto de conhecimentos sobre um objeto social – por exemplo, a História de um time de futebol. Mas os torcedores podem variar em suas avaliações ou julgamentos sobre o time, e essas tomadas de posição sobre esse objeto (o time) ou seus aspectos (quantas vezes foi campeão) precisam ser anotadas.

Bourdieu sempre insistiu que as diferenças nas nossas opiniões não são questões de personalidade, mas são reflexo das posições variadas que ocupamos no palco social. Mas ele não conseguiu nos dar um jeito de medir o *habitus*. Afinal, somos todos diferentes e cada um de nós vive uma infinidade de experiências únicas em cada momento da vida. Em breve, a inteligência artificial e os computadores quânticos prometem dar conta disso.

Por enquanto, o *habitus* é uma ferramenta conceitual que nos ajuda a entender os esquemas de percepção, julgamento e disposição para a ação. Mas, também podemos pensar no *habitus* como um conceito relacional, ou seja, como resultado das nossas interações sociais. Ainda é complexo, não é?

Essa abordagem relacional do *habitus* demonstra que ele está completamente vinculado às dinâmicas sociais. O *habitus* é moldado pelas experiências vividas pelas pessoas dentro de um determinado campo social, resultando em esquemas de percepção, pensamento e ação que estão enraizados nas estruturas sociais.

Mas é fundamental lembrar que *habitus* não é algo imutável ou que determina a nossa vida de forma absoluta? Na verdade, ele é bem flexível e pode sofrer mudanças quando somos expostos a novas vivências e situações sociais. Acredita que até um torcedor fanático pode mudar de time? Pois é! É assim que o mundo gira, sempre em constante movimento e transformação.

O *habitus* é um produto das relações sociais, da interconexão entre os indivíduos e a sociedade, influenciado pelas posições ocupadas pelas pessoas no espaço social. Por isso tanto professores como pais tradicionalistas insistem na Educação ensinada por professores severos,

que falam por horas sem ouvir os alunos, impõem exercícios e mantêm o professor como o dono do conhecimento.

O *habitus* representa uma construção social enraizada nas experiências individuais e nas relações sociais, desempenhando um papel fundamental na percepção, julgamento e ação dos indivíduos no mundo social.

Para Pierre Bourdieu o mundo social é construído por agentes individuais e coletivos, tanto em sua dimensão subjetiva quanto objetiva. A compreensão do simbólico é essencial para entendermos a complexidade das interações sociais. Essa perspectiva relacional amplia nossa compreensão das dinâmicas sociais e nos permite analisar as interconexões entre os indivíduos e a sociedade em que vivem.

Bourdieu concentra-se nas lutas entre a pessoa na sociedade e na cultura, sendo atacadas por relações (tóxicas) de poder que moldam as práticas e percepções dos indivíduos. As lutas simbólicas, mencionadas por Bourdieu, são arenas nas quais as representações do mundo social são forjadas e as hierarquias entre indivíduos e grupos são estabelecidas.

Ele sempre quis construir uma teoria do social, do nosso espaço social. O conceito de “campo”, por exemplo, é apresentado de uma maneira bem direta: é um conjunto de relações objetivas que definem as posições de cada um de nós, que estão ligadas às diferentes formas de capital que cada posição tem.

Então, o campo é como um quebra-cabeça de posições objetivas que dão origem ao *habitus*, que por sua vez influencia como cada pessoa age. Mas Bourdieu sempre fez questão de ressaltar que isso não pode virar uma fórmula pronta, um jeito mecânico de ver as coisas, como se posições, *habitus* e crenças fossem sempre as mesmas, sem mudar. Afinal, a vida não é assim.

O desenvolvimento do conceito de campo ocorre em resposta a duas exigências formuladas por Bourdieu. Por um lado, é necessário escapar do interacionismo, reconhecendo que as posições objetivas existem independentemente das intenções ou interações entre os

agentes. Em outras palavras, o torcedor só entra na briga de torcidas se quiser.

Dessa forma, a compreensão do campo como um espaço social complexo nos permite analisar as dinâmicas de poder, lutas e distribuição desigual de recursos. O campo é um cenário no qual as relações objetivas e as práticas sociais se entrelaçam, sendo influenciadas tanto pelas estruturas de poder quanto pelas percepções e julgamentos das pessoas.

É nessa complexidade que Bourdieu busca construir sua teoria sociológica, explorando as interações entre o *habitus*, as estruturas sociais e as lutas simbólicas presentes no campo. Um bom exemplo é o combate do ensino a distância pelos professores mais velhos. Eles querem aula presencial para confirmar sua posição de poder dentro de um campo específico. Permitir o ensino sem interação humana é perder o poder de ser professor. No ensino a distância, o *habitus* desenvolvido pelo mestre ao longo de sua carreira, é ignorado, pois o campo é virtual e a interação é com o computador ou com o celular.

Para Bourdieu, a existência de um campo pressupõe a presença de um sentido de um jogo comum que as pessoas conhecem, uma percepção compartilhada das regras desse jogo. Nesse contexto, é importante destacar que todo exercício de poder envolve uma demanda por reconhecimento. O ato de reconhecimento que sustenta a submissão é considerado legítimo na medida em que é percebido e julgado como um ato de independência, tornando-se assim uma força legitimadora.

Lembra o exemplo de quando você chega num prédio e precisa interfonar para alguém te liberar? Pois é, a pessoa que mora lá só tem esse poder de te fazer esperar porque o porteiro e você concordam com esse ritual. Bourdieu tem esse *insight* de entender que essa dominação simbólica também tem um papel importante nessa história, tão importante quanto as forças objetivas como o dinheiro, as armas e as instituições.

Esse engano pode fazer a gente se sentir autônomo, como se estivessemos defendendo nossos próprios interesses no nosso campo de

atuação, mesmo que a gente não esteja agindo com um poder que nos foi dado e legitimado. Isso acontece direto, como no caso do corretor de imóveis ou do vendedor de sorvetes que trabalham por conta própria. Eles se sentem donos do próprio nariz, mas na verdade estão inseridos em um sistema maior.

Dessa forma, o campo das relações objetivas, que envolve a distribuição de diferentes formas de capital e *habitus*, sofre influência dos grupos presentes nas diversas frações de classes. Esses grupos lutam para ocupar posições e buscam legitimar suas visões de mundo. Para Bourdieu, as classes sociais de Marx não existem na realidade, mas são o resultado de ações políticas ou, mais especificamente, efeito de uma teoria.

Isso significa que, para que um grupo de indivíduos com condições de vida semelhantes atue como classe, é necessário um trabalho de construção coletiva, que precisa ser feita por um partido ou um sindicato agindo politicamente. É nesse processo que um grupo desenvolve uma autopercepção como classe e produz a vontade política que alimenta e impulsiona a representação de um “grupo unificado”.

Bourdieu nos mostra que o campo não é apenas um espaço estrutural, mas também um cenário em que as relações simbólicas e as lutas por reconhecimento desempenham um papel central. O reconhecimento é uma peça fundamental nesse jogo, pois está intrinsecamente ligado à legitimação do poder exercido. No entanto, é importante questionar quem tem o poder de definir o que é reconhecido e quem é deixado de fora desse processo. É por meio dessas lutas simbólicas que os grupos buscam ocupar posições e legitimar suas visões de mundo, moldando assim as relações de poder no campo social.

Com a teoria de Bourdieu vemos além das estruturas objetivas concretas e percebemos as dinâmicas sociais, os conflitos e as negociações que ocorrem no interior de um campo. Se observarmos com cuidado, fica claro como as representações coletivas são construídas e como os interesses dos diferentes grupos influenciam as relações de poder.

Ao compreendermos o papel do reconhecimento, das lutas simbólicas e da construção coletiva no campo social, podemos ter uma visão mais ampla e crítica da sociedade em que vivemos. Isso facilita muito a formação de um aluno crítico, que é diferente de um aluno reclamão e contestador.

Bourdieu tem essa visão de que as classes sociais estão sempre se construindo, se moldando, não são algo fixo na nossa sociedade. Ele acredita que a gente não nasce se sentindo parte de um grupo ou de uma classe, isso é algo que a gente constrói junto com a família e os amigos. É através desse processo de construção coletiva que a gente começa a desenvolver uma vontade política, que dá força para a gente se representar como um grupo unido. E é a partir daí que o grupo ganha uma identidade coletiva e começa a agir em prol de interesses em comum. Muitos grupos já fazem isso há tempos, como os militares, os políticos, os policiais, os médicos e os advogados. É uma maneira poderosa de criar identidade para promover mudanças.

O poder simbólico se fundamenta na posse de um capital simbólico. Esse capital simbólico é, na verdade, um efeito da distribuição de outras formas de capital (capital político, capital em dinheiro etc.) em termos de reconhecimento ou valor social. Como anotaram Campos e Lima, é o “poder atribuído àqueles que conquistaram reconhecimento suficiente para impor seu próprio reconhecimento”.

A outra condição é que a eficácia simbólica depende de quão bem uma visão defendida (um crédito, um reconhecimento, um valor) está fundamentada na realidade. O capital simbólico é tanto mais eficaz quanto mais estiver enraizado na realidade objetiva. Se o seu time não é campeão há muito tempo, não adianta brigar.

Essas reflexões de Bourdieu nos convidam a repensar as dinâmicas sociais e a compreender que o poder vai além das estruturas visíveis. O poder simbólico e o capital simbólico desempenham um papel crucial na construção das relações sociais e na configuração dos grupos, sendo fundamentais para a compreensão dos processos de reconhecimento e valorização dentro de uma sociedade. Bourdieu destaca que o capital

simbólico pode circular em universos sociais que refletem essas lutas, especialmente no campo das artes, incluindo moda, literatura e pintura.

Em 1975, Bourdieu e Delsaut²⁷ se juntaram para estudar o universo da alta costura em Paris. Eles se debruçaram sobre a estrutura desse campo tão glamoroso e perceberam uma distribuição bem desigual de um tipo específico de capital simbólico entre as diferentes grifes.

Isso criava uma competição fervorosa no campo da moda e abria as portas para novos estilistas entrarem nessa disputa. Os autores viram que quem tinha um “capital de autoridade”, um prestígio, dava um empurrãozinho para que o campo produzisse “capital simbólico”, que acabava gerando crenças.

Sabe as revistas de moda, que sempre dedicam páginas e mais páginas a diferentes estilistas? Elas não só mostravam quem estava em que posição na hierarquia desse capital tão cobiçado, mas também representavam uma parte do prestígio simbólico e material que se podia conseguir nesse campo. E aí, o nome do estilista vira um verdadeiro encanto, um ato de magia que desperta fascínio e admiração nas pessoas. Na verdade, isso não passa de uma crença construída a partir de opiniões. É uma dança intrigante e sedutora.

O capital simbólico opera em diferentes campos e suas dinâmicas influenciam as disputas por reconhecimento e valorização. O capital simbólico exerce um papel importante na construção das hierarquias e nas representações coletivas. É uma forma de poder que vai além do material, pois é capaz de moldar percepções, crenças e práticas dentro de um campo específico. Por esse motivo é que quando você não entende por que um quadro abstrato é tão valorizado, resolve dizer que “meu filho de dez anos sabe fazer isso”. O que não percebe, é que você não participa do campo que transformou aquele quadro em capital simbólico.

27 BOURDIEU, P.; DELSAUT, Y. Le couturier et sa griffe: contribution à une théorie de la magie. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v. 1, n. 1, p. 7-36, jan. 1975. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.2447>.

Na Sociologia de Bourdieu, a sociedade é compreendida como um conjunto de campos de lutas, nos quais as pessoas dotadas de *habitus* estão situadas. As relações sociais entre os grupos que interagem nesse espaço social são moldadas pelo poder. São as influências que as pessoas conseguem fazer prevalecer na visão do grupo como consenso, que exercem uma dominação simbólica coerente com as ações das pessoas. O capital simbólico no campo pode ser entendido, então, como resultado das lutas simbólicas, nas quais ganha destaque o papel das representações sociais elaboradas nas interações grupais, seja em situações de consenso ou de conflito.

Essas lutas simbólicas ocorrem dentro dos campos sociais, permeando diferentes esferas da vida, como política, cultura, arte e economia. Os grupos sociais competem pelo poder simbólico, buscando impor suas visões de mundo e fazer com que suas representações sejam legitimadas e aceitas por todas as pessoas. São embates nos quais se disputa a construção de significados e a definição do que é valorizado ou desvalorizado em determinado campo.

De forma geral, o desenvolvimento do conceito de dominação simbólica marca um afastamento de Bourdieu do conceito de dominação em Marx ou de hegemonia em Gramsci. Ao colocar o trabalho de formação dos grupos como elemento central na existência das classes e frações de classes, é necessário considerar não apenas a inculcação dos esquemas de percepção, julgamento e ação nos indivíduos (a formação dos *habitus*), mas também o papel do capital simbólico e seus efeitos de reconhecimento, mediados pelos interesses dos grupos.

Os objetivos ou interesses estão estruturalmente ligados às dimensões afetivas e aos valores sociais, que se organizam em formas cognitivas e sociais, sendo as representações sociais um aspecto relevante. Se um objetivo é uma representação cognitiva, então os objetivos ou interesses de um grupo também não poderiam ser outra coisa senão uma representação cognitiva compartilhada.

Dessa forma, o interesse de um grupo é uma representação sociocognitiva. A continuidade da interação entre o grupo e o meio é

constantemente interrompida pela ação de outros grupos, que buscam realizar interesses que podem ser diferentes, convergentes, opostos ou alheios.

Esse equilíbrio entre o interesse de um grupo e o campo é feito por crenças específicas, que são marcadas pela afetividade e podem ser denominados como valores. Nesse contexto, os valores sociais têm um duplo sentido, sendo próprios do grupo específico, mas também relacionados aos valores dos sistemas culturais nos quais o grupo está inserido.

E aqui chegamos na escola, um lugar onde professores, pais de alunos, políticos (com suas verbas para a Educação), todos esses grupos têm interesses diferentes. Bourdieu nos diz que cada grupo tem uma representação, uma ideia do que os outros grupos querem e essa ideia influencia na forma como eles avaliam e regulam seus próprios interesses.

É uma dança constante de percepções e ajustes. E essa representação não vem só de fora, ela é influenciada por cada membro do grupo, onde cada um ao mesmo tempo recebe e emite influências. E, às vezes, o grupo inteiro pode ser influenciado por outros grupos. Todo esse processamento, toda essa negociação de interesses, acontece num ambiente de constante comunicação. É como se a escola fosse um grande palco onde todos esses grupos estão se apresentando, se comunicando e se ajustando o tempo todo.

A constante interação entre o sistema cognitivo individual e as trocas interpessoais configuram uma economia de trocas simbólicas na forma de indivíduo-grupo-campo. Esse processo envolve uma complexa interação entre os indivíduos do grupo e seu ambiente, onde o sistema cognitivo é influenciado pelas trocas simbólicas que ocorrem nesse contexto.

Dessa forma, o espaço social pode ser concebido como uma equação muito mais complexa e dinâmica, resultado da dialética entre o papel ativo dos sujeitos constituintes dos grupos e o campo das

posições, que é marcado pela distribuição das diferentes formas de capital, com destaque para o capital simbólico.

Essa é a batalha que acontece diariamente dentro das escolas, com as pessoas discutindo desde os materiais didáticos que serão utilizados, os planos de aula, a forma com que cada professora encara sua classe, as notas dadas nos Conselhos de Classe, e as perguntas das provas determinadas pelo Ministério da Educação.

Cada questão de cada prova que um aluno faz leva em conta as representações sociais, essas formações simbólicas que guardam um pedacinho do que Bourdieu chama de “capital simbólico”. E olha que interessante: essa maneira de olhar, nos ajuda a entender o quanto as representações sociais são importantes na construção da Educação.

As representações sociais estão lá negociando os significados que a gente dá para os objetos, as práticas e os valores em cada contexto social. É como se a nossa forma de ver o mundo fosse uma moeda simbólica que circula e molda as relações e as interações entre os grupos. Ela acaba influenciando as percepções dos alunos e até mesmo as dinâmicas coletivas. Ou seja, nada é só preto no branco, tem muito simbolismo envolvido nesse processo todo.

O papel das representações sociais na nossa escola ou sala de aula é como se elas fossem os tijolos que constroem o nosso mundo de significados. A cada interação social, vamos moldando e remodelando essas representações, que refletem as relações de poder e as dinâmicas presentes no nosso ambiente escolar. Há uma troca constante entre diferentes ideias e interesses. Uma hora, uma ideia é valorizada e serve como base para educar os alunos. Mas, de repente, surge um grupo de pais com uma proposta diferente, e a balança se inclina para outro lado. É uma verdadeira disputa de significados.

As representações sociais são poderosas, pois influenciam como enxergamos a realidade e como nos identificamos como indivíduos e como grupo. Elas estão presentes nas nossas conversas, nos nossos debates, nas nossas práticas diárias. São como correntes invisíveis que

nos ligam uns aos outros, definindo o que é aceitável, o que é valorizado e o que é rejeitado.

As representações sociais são influenciadas pelas relações de poder que existem na nossa sociedade. Elas são construídas e moldadas por interesses e visões de determinados grupos. É importante termos consciência de que essas representações não são verdades absolutas, mas sim construções sociais que podem ser modificadas.

Ao reconhecermos a importância das representações sociais como fonte de capital simbólico, abrimos espaço para questionar, para ampliar nossa visão de mundo e para buscar um diálogo mais inclusivo. Precisamos estar atentos aos interesses que moldam essas representações e sermos críticos em relação a elas. Afinal, a escola é um lugar de aprendizado, mas também de construção coletiva de significados.

As representações sociais que permeiam nossa escola são como um código secreto, uma linguagem que define como vemos o mundo ao nosso redor. E o mais interessante é que essas representações são a base para que possamos aprender todos os outros códigos: o código da Matemática, o código da Gramática, o código da Química e tantos outros.

Mas pare e pense por um momento: quais são as ideias que dominam esse código na nossa escola? Quais são as vozes que são silenciadas, que não têm a oportunidade de serem ouvidas? É essencial que nos questionemos sobre isso, porque essas representações sociais têm um impacto direto na forma como nos relacionamos, como aprendemos e como nos desenvolvemos como indivíduos.

Agora, imagine um ambiente escolar onde essas representações são construídas de forma mais democrática, onde todas as vozes têm espaço para se expressar. Seria um lugar mais inclusivo, mais diverso e mais enriquecedor para todos. As guerras ideológicas são inúteis, porque quando somos obrigados a negociar o ponto de vista do nosso grupo com os demais, é impossível que o próprio grupo não rediscuta sua própria crença original.

Se alguém do outro grupo diz que o seu time não é tão bom que perdeu as últimas cinco partidas, e isso for verdade, seu grupo terá de apelar para algo como: Mas há dez anos atrás nós tínhamos o melhor time do mundo. Pode até ser, mas no momento em que você apela para uma glória do passado, automaticamente reconhece que hoje o seu time não é tão bom. Nesse momento o poder simbólico perde força dentro do teu grupo, e teu capital simbólico diminui, goste você ou não.



Questões de Base

Religião e Educação no Brasil

Você já se perguntou como as nuances de nossa herança cultural, nosso gênero, raça e a mera geografia de onde habitamos moldam nossas crenças e ações diárias? No Brasil, um país onde a fé se entrelaça com as tramas de nossa cultura, tais questões são mais do que teóricas, são reais e profundamente enraizadas em nossa existência. Seja na diversidade das metrópoles ou na simplicidade das áreas rurais, a religião e a religiosidade permeiam a nossa vida cotidiana, influenciando desde as grandes decisões às menores rotinas diárias.

Neste sentido cremos mais do que entendemos. Nosso ensino, todo baseado na forma de aprender as regras das religiões cristãs, faz com que a forma de escrever o conteúdo determina com o auxílio da legislação, o objeto de crença: Crê para poder entender, a velha formulação de Santo Agostinho sobre a religião.

Na discussão das Teologias organizadoras da fé católica, Agostinho acreditava que a fé e a razão eram fundamentalmente separadas e que a fé era, em última análise, superior à razão. Isso porque a razão pode ser usada para entender as verdades de Deus, mas nunca poderia compreender totalmente o mistério de Deus.

Agostinho entendia que acreditar em Deus é uma manifestação da liberdade humana, uma escolha que todos têm o direito e a capacidade de fazer. Mesmo sem evidências racionais ou lógicas claras, as pessoas podem optar pela fé. O motivo era a dádiva do livre arbítrio concedido por Deus, que não impõe sua presença, mas espera que a humanidade o escolha livremente.

Tomás de Aquino, por outro lado, acreditava que a fé e a razão eram complementares e que podiam ser usadas para apoiar uma à outra. Ele defendia que a razão podia ser usada para provar a existência de Deus e algumas outras verdades básicas sobre Deus, e que esse conhecimento poderia então ser usado para fortalecer a fé.

Lutero por sua vez, acreditava que somos incapazes de compreender os mistérios da fé. Nossa confiança pessoal em Deus não se baseia na razão. Já Calvino, acreditava que a razão era manchada por imperfeições e, portanto, carece da capacidade de discernir as nuances do cristianismo. A verdadeira compreensão, segundo ele, não nasce da lógica ou da argumentação, mas sim da fé pura. E essa fé, em sua visão, não é uma escolha pessoal; é um presente divino, uma graça concedida por Deus. A salvação, então, não é algo que podemos alcançar por nossos méritos, mas é uma dádiva divina.

São essas quatro crenças religiosas que modelam o pensamento religioso de católicos e neopentecostais. Isso perfaz hoje em dia as bases das crenças da maioria da população brasileira. Então numa pergunta simples, o que é mais importante para as pessoas, a fé ou a razão que fundamenta a Ciência, a resposta é clara.

Vladimir Fernandes em seu livro²⁸ sobre os filósofos gregos que existiram antes de Sócrates - os pré-socráticos, cita o filósofo alemão Ernst Cassirer e escreve que no universo das crenças humanas, Cassirer sugere que mito e religião estão entrelaçados desde seus primórdios. Ambos brotam dos mesmos eventos essenciais da nossa existência, principalmente o medo da morte e o pedido para nossos ancestrais nos protegerem. Embora os caminhos sejam distintos, mito e religião nunca se afastam completamente um do outro. Enquanto a religião carrega consigo nuances míticas, o mito, mesmo em suas expressões mais básicas, já acena para ideais religiosos mais elevados. Poderíamos até dizer que o mito é, em sua essência, uma religião esperando para florescer. Chamar um presidente da república ou qualquer pessoa de mito é declarar sua condição de profeta religioso.

A transição de mito para religião não é marcada por rupturas bruscas ou mudanças abruptas. Não há epifanias súbitas ou reviravoltas emocionais. É um processo evolutivo, um aprofundamento constante da compreensão humana sobre si mesmo e o universo. E essa jornada nos convida a refletir quão próximos estão nossos próprios sistemas de crença desses antigos mitos?

28 FERNANDES, V. Pré-Socráticos. Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática. São Paulo: Editora Sol, 2020.

Especialistas na área, como Maria da Graça J. Setton e Gabriela Valente (2014)²⁹ estudaram essa complexa tapeçaria de fé e cultura no Brasil. Uma das coisas mais fascinantes que descobriram é a nossa dinâmica religiosa intensa, quase como um rio turbulento de fé, com correntes e contracorrentes se misturando e mudando constantemente de direção.

Sabia que aqui as pessoas trocam de uma igreja evangélica para outra numa velocidade incrivelmente alta? Mais confuso ainda é a nossa capacidade de repensar a cristandade, com um fluxo constante de católicos buscando refúgio nas igrejas pentecostais ou neopentecostais. Você poderia dizer que somos um povo de forte religiosidade, mas essa fé não é estática ou monolítica. É uma fé fluida, pessoal e surpreendentemente receptiva às necessidades terrenas e mundanas. Ajudou, me conquistou! O fisiologismo fundamenta a crença.

Seguindo os números do Datafolha em 2013, por ocasião da visita do Papa Francisco ao Brasil, 57% dos brasileiros se identificavam como católicos, 19% como evangélicos pentecostais, 9% como evangélicos não pentecostais, e 3% como espiritualistas. E não era apenas uma questão de números, mas uma questão de identidade, de comunidade e talvez, mais importante, do nosso papel individual dentro da nossa comunidade.

Ao explorar essa dimensão tão profunda e complexa de nosso ser, nós não apenas entendemos melhor a nós mesmos, mas também criamos pontes de empatia e entendimento com os outros. Afinal, estamos todos em busca de significado da existência, procurando nosso próprio caminho na fé.

Mas, já reparou como as mulheres parecem ter uma conexão especial com a religião nas culturas latinas? São elas, em grande parte, que frequentam os cultos com mais assiduidade e transitam com facilidade entre diferentes denominações religiosas. Por que será que isso

29 SETTON, M. G. J.; VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cad. Pesqui.*, v. 46, n. 160, Abr.-Jun.2016. <https://doi.org/10.1590/198053143529>.

acontece? Será a busca por uma comunidade de apoio, ou talvez uma maneira de encontrar forças em tempos difíceis? Ou simplesmente, uma expressão de fé inabalável?

Os jovens, por outro lado, navegam por um rumo diferente. Tem sido observada uma crescente desconexão deles com a religião, especialmente nas áreas urbanas. Muitos afirmam que não seguem nenhuma religião - um número que é surpreendentemente alto entre os menos favorecidos e entre aqueles com diplomas universitários. Será que isso reflete uma perda de fé ou apenas uma transformação de como essa fé é expressa?

Mas mesmo em meio a essas mudanças, uma coisa é clara: a religião ainda tem um lugar importante no coração do povo brasileiro. A religiosidade fervorosa e especialmente a fé cristã, ainda permanecem vivas e vibrantes em nosso tecido social.

Agora, falar de religião nunca é simples. É algo pessoal, muitas vezes carregado de simbolismos e emoções profundas. As pessoas se sentem constrangidas ao abordar suas crenças e práticas, especialmente quando elas podem revelar algo que é desvalorizado ou até proibido em suas comunidades. E, no entanto, a religião é um espelho de nossa sociedade - reflete nossas hierarquias, nossos controles sociais e muitos aspectos que o senso comum prefere deixar escondido.

É como se a religião fosse uma segunda natureza para nós. Ela se revela de forma sutil e constante. Esse fenômeno acontece também quando a pessoa religiosa pensa a Educação. Afinal de contas, entender a religião é também entender a nós mesmos no mundo em que vivemos.

Podemos compreender as estratégias, sejam elas voluntárias ou involuntárias, que levam à nossa socialização em uma cultura religiosa aberta e acolhedora. Essa religiosidade é para nós algo tão inerente que muitas vezes não percebemos. Ela se revela de maneira sutil, mas está sempre presente, como uma melodia de fundo que acompanha nossa vida.

Quando a religião utiliza imagens e signos em relação ao divino como forma de representação, ela cria uma narrativa. Essa narrativa religiosa explica sua crença com base em argumentos supostamente racionais. Mesmo aquilo que é inexplicável ganha uma explicação toda certinha para justificar sua condição.

A base das religiões monoteístas é o sacrifício pessoal, a concepção de que o poder está relacionado proporcionalmente a uma autocontenção, a uma abstinência necessária. Nesse ato do sacrifício emerge para o fiel a consciência de si e do divino. O ser humano toma consciência de que não é dotado de onipotência, mas que está sujeito a limites, pois o poder divino é um poder superior.

Todo sacrifício pode ser justificado através da oração. O que passa a ser importante é a verdadeira oferenda, que brota do interior da alma. Entre o ser humano e o divino se estabelece então uma relação essencialmente ética.

Assim os líderes religiosos transformam a obediência passiva em um sentimento religioso ativo. Todas as religiões éticas superiores - o judaísmo, o zoroastrismo, o cristianismo, o islamismo, descubrem um sentido mais profundo de obrigação religiosa, que em vez de ser uma restrição ou compulsão é a expressão de um novo ideal positivo de liberdade humana.

O conceito positivo de liberdade humana se baseia na ideia de que o ser humano possui livre arbítrio. Isso significa que ele tem a capacidade de ponderar entre o bem e o mal, tomar decisões e assumir a responsabilidade por suas escolhas. Sua conexão com o divino não é mais guiada pelo medo ou pela tentativa de influenciar através da magia, mas sim por uma abordagem ética. Nessa interação, o humano emprega o logos para compreender o divino e exercer a virtude.

Assim como o ser humano criou suas armas, utensílios, vestimentas e abrigos, ele também precisou desenvolver uma linguagem, nomear objetos e conferir significado ao que existe. Quando nasce, o ser humano não é recebido por um manual com soluções para suas dúvidas. Ele deve criar esse manual, bem como as respostas e as questões

que surgem. O caos precisa ser organizado pela Cosmogonia mítica para que o ser humano defina seu espaço.

Não estamos apenas tentando entender a nossa relação atual com a religião. Estamos também buscando preencher as lacunas em relação à Educação. E agora está ficando claro muitas das coisas que explicam as bases da Má Educação. Na medida em que percebemos o que está oculto sob a fé em nossa cultura, em última análise, percebemos o que está oculto em nós mesmos. Quem sabe podemos aprender e como podemos crescer nesse processo de desvelar? Afinal, é para isso que a Educação e o aprendizado existem, não é mesmo? Isso é ser crítico.

A discussão sobre o papel da religião no ambiente educacional brasileiro é ampla e rica, e ultrapassa a questão histórica. Porém, uma questão de especial interesse e que surge com frequência na literatura sociológica, é o ensino religioso em nossas escolas. Este tópico recebe considerável atenção, em especial, por um pesquisador de destaque - o Professor Luiz Antonio Cunha, fonte recorrente de Maria da Graça J. Setton e Gabriela Valente. Ele levantou questionamentos importantes sobre a tensão entre as ambiguidades legais e as realidades práticas do ensino religioso nas escolas públicas do Brasil.

A discussão oscila entre a presença explícita ou velada da religião, em particular do cristianismo, em nossas escolas. Há também o contínuo debate sobre a complexidade de manter o estado laico, dadas inúmeras influências das diferentes constituições brasileiras, a formação de *lobbies* religiosos e a presença de organizações civis na decisão das políticas públicas relativas ao ensino religioso.

Nesse contexto, há preocupações genuínas com a possibilidade de proselitismo religioso, particularmente do cristianismo dominante, assim como a realidade de que cada visão cristã disputa o poder frente às demais no ambiente educacional brasileiro.

No entanto, é importante notar que, embora essas discussões sejam importantes, muitas vezes elas não consideram a perspectiva processual e cultural da religiosidade brasileira. Acabam apenas confirmando

as noções de laicidade e secularização, sem levar em conta a complexa realidade sócio-histórica que experimentamos no Brasil. Talvez uma abordagem mais dinâmica e antropológica pudesse trazer novas perspectivas para as tensões existentes nas disputas desse campo simbólico.

Além disso, pesquisas realizadas com professores e estudantes de Pedagogia têm mostrado que a influência religiosa no ambiente educacional brasileiro persiste. E isso não se deve apenas às razões já mencionadas, mas também à participação ativa de agentes escolares impregnados de uma religiosidade sincrética, que reconhecem e legitimam os valores religiosos dentro da escola. Assim, observa-se uma complexa dança de influências, onde a Educação, a religião e a cultura continuam a se entrelaçar de maneira que ainda não compreendemos completamente.

Ao examinarem 115 documentos, todos rigorosamente selecionados e publicados entre 2003 e 2013, Setton e Valente conseguem fazer um apanhado detalhado das interações entre religião e Educação no Brasil. Este estudo nos ajuda a identificar e compreender melhor os desafios históricos, bem como os interesses temáticos presentes nessa intersecção.

Essa análise nos leva a uma melhor compreensão da disposição religiosa dos brasileiros e dos processos sociais e institucionais que fortalecem essa característica particular. Uma conclusão importante das pesquisadoras, é que as práticas religiosas no Brasil estão mudando gradualmente em resposta às demandas dos tempos modernos. A globalização da cultura afetou as práticas religiosas tanto institucionais quanto individuais, criando uma configuração entre os agentes religiosos e seus valores.

No entanto, ao lado dessa mobilidade, também existe uma persistência de grupos religiosos conservadores que mantêm um controle rigoroso sobre seus membros. Isso nos faz perceber que, em uma era de modernidade, a religião pode funcionar tanto como um solvente (de acordo com Max Weber) quanto como um cimento para as relações sociais (conforme Emile Durkheim).

A professora de Sociologia da Religião Nina Rosas, da Universidade Federal de Minas Gerais chama atenção para o catolicismo que sempre operou no país como uma espécie de extensão do Estado, mesmo depois da Proclamação da República. Ao mesmo tempo, houve uma forte perseguição a outras religiões, como evidenciado pelo Código Penal de 1890 que criminalizava práticas como magia, espiritismo e curandeirismo. Isso, por sua vez, forçou as religiões mediúnicas, incluindo o espiritismo e as de matriz africana, a se adaptarem e tentarem se enquadrar em algo considerado legítimo.

Essas conclusões nos ajudam a entender a tensão entre o espaço da religião e o da vida privada na Educação. Embora haja uma reconfiguração nas práticas religiosas e um reconhecimento da intensa religiosidade do brasileiro, as igrejas, tanto evangélicas quanto católicas, estão assumindo uma postura mais agressiva para conquistar ou manter seu espaço no cenário religioso.

Essas ações, especialmente visíveis no espaço público durante as eleições, destacam uma disputa pelo poder simbólico do imaginário coletivo religioso. Ao promover uma confluência entre as esferas pública e privada, os agentes religiosos entram no debate sobre o direito à diversidade e ao multiculturalismo, exigindo políticas públicas como o ensino religioso nas escolas e se inserindo em discussões sobre Saúde Pública, como as vacinas, o aborto e a pesquisa com células-tronco.

Podemos perceber, portanto, uma reconfiguração do religioso que aponta para uma maior complexidade nas relações institucionais e individuais nesta dimensão. Embora as religiões estejam perdendo força na construção da identidade dos indivíduos, devido ao pluralismo e às mudanças de igrejas e cultos pelas pessoas, essas instituições buscam visibilidade midiática e legitimidade, adaptando-se às demandas existenciais da atualidade e defendendo seus interesses nas instâncias políticas democráticas.

E assim, os grupos evangélicos e católicos, bem mobilizados e articulados, vão conquistando espaços políticos com vereadores, deputados, prefeitos e governadores, o que a maioria da população sem

religião parece considerar pouco importante. Certo é que a ideologia política sozinha não consegue convencer as pessoas.

Percebemos também que o campo religioso brasileiro está passando por uma reestruturação. Há um crescente afastamento entre os grupos religiosos e as práticas dos seus fiéis. O discurso ético de muitas igrejas deixa de fora muitas pessoas. Vemos uma tendência de menor aderência à religião das igrejas e uma maior expressão de religiosidade individual, dado que as instituições religiosas muitas vezes não conseguem oferecer conforto espiritual e respostas às questões individuais. Assim, as noções de religião e religiosidade conversam entre si, mas não expressam o mesmo sentido que determina os hábitos de cada um.

No entanto, dado que a ausência de respostas é uma condição e uma tradição de grande parte das instituições sociais brasileiras, o indivíduo acaba por buscar soluções pessoais para seus problemas existenciais. Nesse sentido, as pessoas percebem que as dificuldades da religião em aceitar seus problemas pessoais se reflete na burocracia e no estado da mesma forma. A escola é apenas mais uma instância burocrática, que precisa de sacrifício para ser cursada.

Neste contexto, entendemos religião como um aparato institucional de uma crença; já a religiosidade seria uma forma de espiritualidade presente em muitos indivíduos, que não se deriva necessariamente de uma religião específica e apresenta conteúdos diversos, não necessariamente institucionalizados. Ou seja, quando um comunista diz “Graças a Deus”, está expressando sua religiosidade e não sua religião.

Além disso, do ponto de vista da Sociologia da Educação e da Sociologia da Cultura, é importante enfatizar a natureza interdisciplinar dessa discussão. Considerando o campo da religião como uma iniciativa importante na produção de valores e Educação, é impossível esquecer a ideia de Bourdieu de campo-*habitus*-capital simbólico. Influenciar o campo nas formas de ser, agir e pensar da condição moderna pretende determinar o *habitus* das pessoas e assim, conquistar a dominação através do capital simbólico. Nada muito diferente do

que fazem as emissoras de rádio e televisão e, mais recentemente, as redes sociais na *internet*. Portanto, as áreas da Educação e da Cultura devem muito às discussões estabelecidas nas pesquisas de Antropologia, Sociologia e História.

Neste sentido, os acadêmicos envolvidos no debate sobre laicidade e ensino religioso deveriam prestar mais atenção à configuração cultural brasileira e à religiosidade que a permeia há anos, ao invés de se limitarem a repetir o que seriam manifestações de classes sociais, porque há uma ética de origem religiosa que permeia o comportamento de pobres e ricos.

À esquerda e à direita, nada muda

Claro que você não precisa acreditar no que meia dúzia de professores pesquisaram e pensaram sobre religião e religiosidade no Brasil. Por isso, trago uma pesquisa feita nove anos depois que Maria da Graça J. Setton e Gabriela Valente publicaram seu artigo; uma pesquisa mundial de mercado que confirmou a mesma coisa que tinham descoberto.

E, para muitos brasileiros, é a luz que os guia na escuridão. Ainda segundo a pesquisa *Global Religion 2023* a crença em Deus ou em uma força superior é um fato presente na vida de 89% dos brasileiros. Essa alta taxa de fé coloca o Brasil na liderança de um ranking de 26 países, empatado com a África do Sul.

Muitos brasileiros, apesar de acreditarem em Deus, também têm uma percepção mais ampla do que significa espiritualidade e frequentemente se descrevem como “espiritualizados, mas não religiosos”. De acordo com a pesquisa *Global Religion 2023*³⁰, realizada pelo instituto Ipsos em vários países para informação do mercado, 70% dos brasileiros acreditam em Deus como descrito nas escrituras religiosas, mas quase 20% mais brasileiros acreditam em uma força superior, embora não necessariamente em Deus como retratado nessas escrituras. Isso aponta para uma espiritualidade brasileira mais ampla e menos presa a uma única doutrina. Os demais se consideram agnósticos ou ateus, ou simplesmente não se identificam com nenhuma religião em particular.

Por outro lado, existem países onde a crença em Deus ou em um poder superior não é tão forte. De acordo com a pesquisa *Global Religion 2023*, esses países são a Holanda (40% acreditam em Deus), a Coreia do Sul (33%) e o Japão (19%). O estudo, realizado entre 20 de janeiro e 3 de fevereiro de 2023, coletou dados de 19.731 entrevistados, sendo aproximadamente mil brasileiros.

30 <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20-%20Religion%202023%20Report%20-%202026%20countries.pdf>.

A força da fé no Brasil se destaca muito no contexto global. Nosso país ficou 28 pontos percentuais acima da média global na crença em Deus, que foi de 61%. Isso ilustra a profunda espiritualidade enraizada na Cultura e no cotidiano. E essa fé preenche muitas vezes as lacunas abertas em outras áreas da vida social e pessoal.

Nesse sentido, é como se a espiritualidade brasileira fosse um rio caudaloso, fluindo por diversos caminhos, mas sempre encontrando seu caminho de volta para o mar da crença em um ser superior. É uma corrente de espiritualidade que, mesmo ao enfrentar pedras e curvas acentuadas, nunca deixa de fluir.

Essa é a maior característica da espiritualidade brasileira. Ainda assim, um olhar mais atento revela uma diversidade: há os católicos, os evangélicos, os espíritas e os que seguem as religiões afro-brasileiras. Mas também há aqueles que não se identificam com nenhuma dessas categorias, aqueles que acreditam em um poder superior, mas que não se vinculam a uma doutrina religiosa específica.

No Brasil, a religiosidade está entrelaçada com nossa Cultura, nossa Música, nossas festas, nosso jeito de ser e de estar no mundo. Mesmo aqueles que dizem não acreditar em nada em particular, em algum momento de suas vidas, provavelmente já disseram “se Deus quiser” ou “graças a Deus”. É uma expressão da fé que se entranhou em nossas veias e se tornou parte da nossa matriz cultural.

Mas a fé não é apenas uma questão de crer, mas também de agir. E, no caso do Brasil, a fé também se traduz em ações concretas. As igrejas e instituições religiosas prestam serviços que muitas vezes o Estado não é capaz de prover. Elas oferecem alimentos para os famintos, abrigo para os sem-teto, cuidados para os doentes e esperança para os desesperados. Nesse sentido, a fé não é apenas uma questão de crença, mas também um instrumento de transformação social.

No final das contas, a fé no Brasil é um espelho multifacetado, refletindo uma miríade de crenças e práticas. Mas, em sua essência, ela permanece uma expressão do anseio humano por transcendência, por algo maior do que nós mesmos. É uma forma de enfrentar as incertezas

da vida e encontrar conforto em um universo que, muitas vezes, parece indiferente aos nossos anseios e sofrimentos. A fé, segundo o ditado popular, “é a última que morre”.

Mas não para por aí. Os dados da pesquisa também mostram uma diferença geracional na adesão a uma religião. Entre os jovens da chamada geração Z (até 23 anos em 2023), há menos católicos e mais evangélicos do que entre os adultos. Além disso, a proporção de pessoas sem religião tem aumentado, principalmente entre os jovens, refletindo uma tendência global.

Porém, mesmo em países onde a filiação religiosa é minoritária, como Coreia do Sul e Japão, a religiosidade se manifesta de maneiras diferentes. Religiões predominantes nesses lugares, como o budismo e o xintoísmo, não possuem um conceito de Deus ou de um poder superior como nas religiões monoteístas, o cristianismo, o islamismo e o judaísmo. Nos casos asiáticos, a espiritualidade está mais ligada à natureza, aos antepassados ou à iluminação espiritual individual.

Entre os países pesquisados, apenas a Turquia tem maioria islâmica. No entanto, isso não significa que as perspectivas islâmicas tenham sido negligenciadas na pesquisa, uma vez que entrevistados que seguem o islamismo também foram incluídos nas pesquisas de outros países.

O alto índice de crença em Deus e de religiosidade no Brasil, comparado aos países em desenvolvimento, pode ser atribuído à nossa História. Desde a colonização portuguesa, a religião tem sido uma força fundamental no Brasil. O catolicismo, que foi imposto pelos colonizadores portugueses, ainda desempenha um papel central na nossa identidade nacional.

Em resumo, a espiritualidade no Brasil é um fenômeno complexo e multifacetado, refletindo a rica diversidade cultural e histórica do país. Seja acreditando em Deus como descrito nas escrituras religiosas, crendo em uma força superior ou seguindo uma religião específica, os brasileiros continuam sendo um povo de profunda fé e espiritualidade.

Combinando aspectos históricos, sociológicos e políticos, podemos perceber pelos comentários de pesquisadores e acadêmicos, como Helio Gastaldi do Ipsos, que a religião tende a ser mais importante naqueles países onde o PIB per capita é menor ou onde há altos índices de desigualdade.

Isso ocorre porque, nesses lugares, a religião eventualmente preenche de fato a lacuna deixada pela ausência do Estado, proporcionando às vezes assistência material. No entanto, também se deve notar que a religião pode ser usada como forma de manipulação e ferramenta de poder. Segundo a pesquisa Ipsos, 90% dos entrevistados disseram acreditar que a fé em Deus ou em forças superiores ajuda a superar crises, como doenças, conflitos e desastres, como aconteceu durante a pandemia do COVID-19.

Além disso, Fernando Altemeyer, professor do Departamento de Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo observa que o alto nível de crença em Deus no Brasil, pode ter sido influenciado pelo contexto imediato da vida pós-pandemia no país, que foi particularmente atingido pela COVID-19. Eu duvido muito, a religiosidade estava presente muito antes na vida nacional.

Por fim, Ricardo Mariano, da USP, explica que, mesmo com a secularização e a democratização do ensino superior, não houve um confronto significativo com a crença religiosa no Brasil. Ele destaca que mesmo movimentos de esquerda, como o PT, que tem raízes no catolicismo da Teologia da Libertação e não se opõem à religião em si. Também movimentos por direitos de grupos que sofreram opressão religiosa historicamente, como mulheres e pessoas LGBT, não tendem a ser antirreligiosos. A questão da religião então será determinante quando finalmente chegarmos ao ponto de entender como se organiza o currículo no Brasil. Veremos nos pequenos detalhes como o pensamento religioso organiza a realidade do ensino.

A Cultura Educacional

O livro “Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos” escrito por João Cardoso Palma Filho, é uma verdadeira preciosidade quando se trata da História da Educação. O autor, com sua vasta experiência em pesquisa, ensino e administração de políticas educacionais, torna a segunda edição desta obra uma fonte inestimável para os estudiosos da Educação brasileira.

O período analisado, os anos 1990, é o principal tema do livro. Embora também sejam abordadas as políticas das administrações dos presidentes Collor e Itamar, são as iniciativas dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que merecem uma análise mais profunda.

Isso se deve à consistência política e ideológica, bem como à determinação nos objetivos das leis implementadas durante o mandato de FHC. As diretrizes educacionais do governo FHC seguiram a hegemonia do pensamento neoliberal da época, adaptando as políticas idealizadas por agências internacionais e contando com o apoio do Banco Mundial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi promulgada após uma intensa batalha, prevalecendo a orientação governamental de conformidade com as tendências ideológicas voltadas ao mercado, que alcançaram o poder simbólico nos anos 1990.

Dagmar M. L. Zibas, autora da resenha do livro de Palma Filho para os *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas³¹, adotou uma postura crítica em relação à proposta dessas diretrizes curriculares implementadas nos anos 1990. Zibas também apontou que a proposta finalmente foi adotada após uma intensa batalha, prevalecendo a orientação governamental de conformidade com as tendências ideológicas internacionais. Isso é mais um exemplo das disputas pelo capital simbólico.

31 ZIBAS, D. M. L. Uma Referência Obrigatória na Área da História da Educação. Resenhas. *Cad. Pesqui.* v. 49, n. 171, Jan.-Mar.2019. <https://doi.org/10.1590/198053146110>.

Além disso, ela destacou que a proposta de organizar o currículo em torno do desenvolvimento de competências não teve sucesso entre os professores, uma vez que estes geralmente pensam em termos de conteúdo de aprendizagem. Concluiu que essa proposta foi uma das responsáveis pela estagnação da Educação brasileira, sem trazer qualquer avanço na aprendizagem.

A questão da formação dos professores, segundo Zibas, é um dos aspectos mais problemáticos da Educação brasileira. Seguindo as análises de Palma Filho, a autora afirma que a LDB estabelece princípios técnicos e éticos para a formação dos profissionais da Educação, mas esses princípios não são garantidos pelas Universidades. Ela acerta ao mencionar que as instituições privadas buscam reduzir custos e aumentar a rentabilidade, enquanto as Universidades públicas consideram os Cursos de Licenciatura como algo de menor importância.

Zibas também destacou o crescente desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pela carreira docente. Ela concluiu de forma pessimista, afirmando que a dificuldade na formação de professores não está nos princípios, que são amplamente aceitos, mas sim nas Instituições de Ensino Superior (IES), que não oferecem condições adequadas.

Então, temos aqui que nem as Universidades públicas nem as privadas se interessam de fato em formar bons profissionais que saibam aplicar as ideias propostas pelos governos, e expressas nas legislações. Encontramos aqui mais uma ponta solta da Má Educação. Quem tinha de estar melhorando a qualidade das pessoas envolvidas diretamente no ensino, não estão fazendo por motivos próprios. As consequências são óbvias, mas ninguém liga.

As Universidades são uma parte da sociedade interessada na escola. E as famílias? Busquei fora do Brasil, mas num país também latino e católico, informações de como isso acontece. A resenha "A Função Educativa das Famílias no Contexto Italiano Contemporâneo" escrita por Flavio Santiago mergulha no debate em torno da construção do conceito de família e seu papel educativo no contexto atual da Itália. O autor trabalha com o livro "Famílie evolute: capire e sostenere

le funzione educative delle famiglie plurali”, de Alessandra Gligli, que aborda as tensões e mudanças na estrutura das famílias italianas³².

A grave crise econômica que assola a Itália há muitos anos tem acarretado sérias consequências sociais, especialmente para as famílias. A queda no número de empregos e a diminuição dos recursos financeiros têm afetado a qualidade de vida e os relacionamentos interpessoais, exercendo uma influência direta nos modelos de formação familiar. Nesse contexto, as pessoas precisaram cultivar uma estabilidade flexível, ou seja, a capacidade de manter laços afetivos que possam lidar com mudanças e crises.

A compreensão do que constitui uma família tem sido objeto de disputa entre movimentos sociais, feministas e LGBTQI+, e enfrenta fortes críticas por parte de setores conservadores e religiosos. Os conservadores e religiosos afirmam que questionar a família tradicional seria uma forma de doutrinação que poderia confundir a mente de crianças e adolescentes, além de desestruturar a moral das relações familiares ao “desconstruir a maternidade e incentivar a prática do aborto”.

Diante desse contexto, Alessandra Gligli explora em seu livro essas tensões e mudanças, concentrando-se nas chamadas “famílias evoluídas/flexíveis”, que a autora define como aquelas formadas por escolhas livres, expressando um projeto conjunto arquitetado com uma intencionalidade ética e flexível, capaz de enfrentar crises e transformações.

O livro analisa a construção do conceito de família e sua função educativa na atualidade italiana, evidenciando as tensões e mudanças na estrutura familiar do país. A questão se estende ao Brasil, na medida em que as novas formações familiares surgem por escolhas que são claramente afetivas, mas que os tradicionalistas entendem como exclusivamente eróticas.

Como percebeu Alessandra Gligli, há uma clara necessidade de maior flexibilidade na constituição das famílias, principalmente perante

32 SANTIAGO, F. A Função Educativa das Famílias no Contexto Italiano Contemporâneo. *Resenhas. Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 170, Out.-Dez.2018. <https://doi.org/10.1590/198053145642>.

a queda no número de empregos e a diminuição dos recursos financeiros que têm afetado a qualidade de vida e os relacionamentos interpessoais, exercendo uma influência direta nos modelos de formação familiar. Em outras palavras, as novas famílias estão nascendo muito mais em função das possibilidades econômicas das pessoas, pois o sistema destruiu há muito tempo a possibilidade dos homens sustentarem mulher e filhos. Até mesmo o paliativo proposto a partir dos anos 1960, de homem e mulher trabalharem para sustentarem em conjunto a família está ameaçado.

Encontramos algumas pistas disso no Brasil através da Dissertação de Mestrado de Luara Paula Vieira Baia intitulada “Maternidade tem cor? Vivências de mulheres negras sobre a experiência de ser mãe” na Universidade Estadual de Maringá³³.

Embora a maternidade, um assunto presente na vida de todas as pessoas, porque quem está vivo nasceu de uma mãe, quase sempre é tratado de forma distante. A maternidade parece ser algo exclusivo da vida das mulheres e aparentemente é algo que não deve ser discutido.

A partir da década de 1960, as discussões sobre mulheres e maternidade ganharam destaque. Simone de Beauvoir já tinha levantado questões importantes sobre o tema em seu livro “O Segundo Sexo” na década de 1940. Desde então, a maternidade tem sido debatida, mas ainda enfrenta resistência em relação a sua compreensão como fenômeno social, cultural e biológico complexo. Isso porque discutir a maternidade é discutir a Biopolítica.

Segundo Luara Baia, a concepção de maternidade não pode ficar restrita ao recorte de gênero em nossa sociedade. É importante reconhecer que existem diferentes maneiras de vivenciar a maternidade em outras sociedades e que a relação dos homens com a ideia de maternidade também é um aspecto importante de ser explorado, mas em nossa cultura latina, há forte tendência de se manter tudo como está.

33 BAIA, L. P. V. *Maternidade tem cor? Vivências de Mulheres Negras sobre a Experiência de ser Mãe*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 122p., 2020.

A maternidade é fundamental para as discussões de gênero em nossa sociedade. A intensificação das desigualdades de gênero não ocorre pela maternidade em si, mas pelos esforços e expectativas sociais que recaem sobre as mulheres desde a concepção até os cuidados com os filhos. As mulheres negras ocupam um lugar central no Brasil dessa discussão, pois são as principais responsáveis pelos cuidados cotidianos, como apontam estudos realizados pela Plan International³⁴.

No Brasil, a invisibilidade da vida das mulheres negras é um ponto sensível a ser considerado ao discutir a maternidade. Em outros países latino-americanos, são as mulheres indígenas que assumem essa função. Suas experiências trazem percepções que desconstruem visões essencialistas que defendem a existência de características fixas, de atributos e funções que tradicionalmente limitam as possibilidades de mudança e, portanto, de reorganização social. Toda mãe não é igual, nem tem as mesmas vivências sociais. É preciso questionar essas visões estereotipadas e naturalizadas, para poder considerar as múltiplas experiências das mulheres negras, que afinal dão a luz à maioria da população brasileira.

A imagem da mãe dentro das sociedades patriarcais é construída de forma a controlar e manipular as mulheres, impondo valores e ideais específicos. Esses valores são defendidos há séculos por sociedades etnicamente muito diferentes em todo o mundo. Segundo Claude Lévi-Strauss³⁵, o controle dos filhos enquanto patrimônio do guerreiro dá origem a esse tipo de pensamento.

Quando uma mulher não se encaixa na figura idealizada de mãe, ela é vista como uma ameaça e destabilizadora social. Essa visão muitas vezes é amplificada pelas Faculdades de Educação quando propõe regras para cuidar bem dos filhos, sem levar em consideração as dificuldades sociais e econômicas de certos hábitos

34 A Plan International é uma Organização não governamental, não religiosa e apartidária que possui 80 anos à frente de projetos de defesa de crianças, adolescentes e jovens, com foco especial na igualdade de gênero e está no Brasil desde 1997.

35 LÉVI-STRAUSS, C. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

considerados “corretos”. Esse é o caso das mães solteiras, que, de certa forma, cumpriram as expectativas sociais de ter filhos, mas estão distantes das demais idealizações, como o casamento heterossexual e da configuração tradicional de família e do tempo ideal de estar com os filhos na primeira infância.

Num exemplo dado por Luara Baia, destaca-se uma mulher que está desafiando os ideais de família patriarcal. Ela é uma mãe solo, negra, bissexual e casada com outra mulher. Essa configuração familiar é considerada desviante dentro da sociedade e por isso, que essa mãe solo nos mostra que não enxerga elementos de poder em sua experiência materna. Ela está rompendo com os padrões estabelecidos e essa quebra de paradigma é um ato de resistência e subversão às normas patriarcais. Mas isso a deixa abandonada pela sociedade. Muitas mulheres ao engravidar, não planejavam ser mães, mas muitas tomam essa decisão em conjunto com seus parceiros, que nem sempre ficam por perto.

A experiência de criar os filhos de maneira não compartilhada pode trazer sentimentos intensos, como raiva, relatado por uma das entrevistadas por Luara Baia. Essa mulher sente muita raiva do ex-companheiro, pois acredita que ele poderia ter evitado muitas dificuldades que ela enfrentou. Além disso, ela sente raiva porque percebe que a sociedade não cobra dos homens a falta da constituição da família e o cuidado com os filhos da mesma forma que cobra das mulheres.

Essa entrevistada relata que ser mãe solo pesou em sua experiência, pois antes de seu novo relacionamento, teve que assumir muito mais responsabilidades do que se estivesse dividindo essas responsabilidades com um parceiro. Enquanto as mulheres são cobradas diariamente por suas escolhas e ações como mães, os homens quase nunca enfrentam as mesmas cobranças e exigências. Essa sobrecarga de responsabilidades se torna um dos maiores problemas para uma mãe solo e a fez perceber a desigualdade de gênero presente na sociedade.

Essa experiência também evidencia a importância de repensar os papéis de gênero e as expectativas sociais em relação à maternidade. É

fundamental reconhecer e combater as desigualdades e injustiças que as mulheres enfrentam ao assumir a responsabilidade de criar e educar os filhos de forma não compartilhada.

Baia percebe que pelos relatos da pesquisa, não tem nada de glamoroso em ser mãe solo, pois implica em se responsabilizar integralmente por algo que deveria ser compartilhado. Diz também que a sociedade valoriza de forma exagerada o esforço desumano que as mães solo fazem para criar seus filhos, criando uma aura de heroísmo em torno delas. No entanto, para ela essa suposta valorização do sacrifício feminino serve apenas para respaldar a irresponsabilidade dos pais em relação aos seus filhos.

Essa desigualdade na forma como homens e mulheres são tratados socialmente em relação à responsabilidade parental é o que mais incomoda. Essa desigualdade é resultado de uma estrutura patriarcal que atribui às mulheres a responsabilidade primordial pelos filhos, reforçando estereótipos essencialistas, como o amor materno, o instinto e a habilidade natural.

Esses estereótipos, aliados a estereótipos raciais, tornam as mulheres negras o grupo mais afetado pela maternidade solo. Compreender como essas opressões se entrelaçam e geram diferentes histórias e desafios na vida dessas mulheres é essencial para buscarmos maneiras de dismantelar essas construções. Não há nada a valorizar nessa sobrecarga imposta às mulheres, pois é simplesmente desumano sobrecarregá-las e louvar sua capacidade de suportar tal fardo, o que é profundamente injusto.

Reencontramos a lógica da Biopolítica neoliberal, mas dessa vez condenando pessoas, principalmente mulheres, por tomarem decisões com base na afetividade. Já que os indivíduos são responsáveis por suas próprias decisões e resultados, e o governo só se interessa em criar um ambiente competitivo por meio da privatização e do dismantelamento das seguranças que garantem minimamente o bem-estar social, surge claramente a limpeza social “politicamente correta”, realizada através do mercado e não do Estado.

O mercado, como sempre, sabe tirar proveito até da desorganização social. A maldade da mão invisível do mercado se expressa através do incentivo ao identitarismo, ou da cultura woke³⁶. Com olho na capacidade de consumo das pessoas, e suas escolhas de endividamento para proporcionar prazer imediato, o mercado dá voz a minorias ou setores oprimidos da sociedade. As empresas financeiras mapeiam onde estão os nichos que permitem a expansão do crédito. Esses nichos abrem espaço para produtos e serviços que antes eram caros demais para serem oferecidos na estrutura da sociedade patriarcal, imersa na sociedade de consumo construída após a Segunda Guerra Mundial. Até porque o próprio consumo das camadas mais pobres da população era desestimulado através até da ética religiosa.

Neste sentido, presente na Economia desde os anos 1990 com o início do comércio na *internet*, o conceito de “cauda longa” foi popularizado por Chris Anderson em seu livro de 2004, “A Cauda Longa: Do mercado de massa para o mercado de nicho”. Ele descreve uma mudança no modelo econômico impulsionada pela *internet* e pela Tecnologia, que permite a expansão da oferta de produtos e serviços para atender às demandas específicas de nichos de mercado.

Tradicionalmente, as indústrias se concentravam na produção em massa e no atendimento às demandas da maioria dos consumidores, resultando em um mercado dominado por produtos populares e de grande sucesso. No entanto, com a ascensão da *internet* e das plataformas de distribuição digital, tornou-se viável e lucrativo oferecer uma ampla variedade de produtos de nicho que, num único mercado regional podem não ter uma demanda massiva, mas, em conjunto, criam um mercado nacional ou global significativo.

36 Woke, como um termo político de origem afro-americana, refere-se a uma percepção e consciência das questões relativas à justiça social e racial. O termo deriva da expressão do inglês vernáculo afro-americano “*stay woke*” (em português: continue acordado ou desperto), cujo aspecto gramatical se refere a uma consciência contínua dessas questões. No final da década de 2010, *woke* foi adotado como uma gíria mais genérica, amplamente associada a políticas identitárias, causas socialmente liberais, feminismo, ativismo LGBT e questões culturais (com os termos *woke culture* e *woke politics* também sendo usados). Seu uso generalizado desde 2014 é resultado do movimento *Black Lives Matter*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Woke>.

Os chineses perceberam que há uma infinidade de produtos menos populares que mantêm uma demanda substancial. Com a Tecnologia se tornou mais econômico e eficiente atender a esses nichos de mercado, alcançando públicos mais segmentados e diversificados.

Mas para funcionar direito, essa estratégia de “cauda longa” precisa desafiar o modelo tradicional de distribuição, em que apenas os produtos populares são amplamente disponibilizados em lojas físicas, geralmente supermercados. É necessário alcançar um mercado global sem as restrições geográficas e custos de distribuição tradicionais. Isso permite que pequenos produtores alcancem seu público-alvo de maneira mais eficiente.

No geral, o conceito da “cauda longa” representa uma mudança significativa no cenário econômico, permitindo uma maior diversidade e acesso a produtos de baixo valor beneficiando tanto os consumidores quanto os produtores.

Mas nem todos os aspectos dessa economia são positivos, especialmente quando se trata das condições de trabalho e bem-estar dos trabalhadores independentes. Um dos principais problemas enfrentados pelos produtores e trabalhadores da “cauda longa” é a insegurança financeira. Embora tenham a oportunidade de comercializar seus produtos ou serviços para um público mais amplo, a concorrência acirrada e a volatilidade do mercado podem resultar em flutuações significativas nos rendimentos. Essa incerteza financeira pode dificultar o planejamento financeiro adequado, tornando difícil para os trabalhadores da “cauda longa” garantir uma renda estável e sustentável.

Além da insegurança financeira, os trabalhadores independentes que dependem dessa economia muitas vezes enfrentam uma falta de proteção social. Diferentemente dos empregados em empresas tradicionais, esses trabalhadores geralmente não têm acesso a benefícios como seguro saúde, aposentadoria ou licença remunerada. Isso os deixa vulneráveis em situações de emergência, doenças ou imprevistos financeiros, sem uma rede de segurança provida pelo Estado para apoiá-los.

Em última análise, a Economia da “cauda longa” pode ser uma oportunidade de empoderamento para muitos pequenos produtores e empreendedores, mas a busca por um equilíbrio justo entre oportunidades econômicas e proteção dos direitos e bem-estar dos trabalhadores é essencial para o desenvolvimento de uma Economia mais inclusiva e sustentável.

Na Educação encontramos cada vez mais escolas que pretendem acirrar a competição entre as pessoas e desenvolver uma mentalidade de empreendedorismo nos adolescentes. Preferem que se defendam peculiaridades de respeito a minorias, sem que essas pessoas se deem conta que quanto maior a incorporação de práticas e hábitos de respeito, sem cobrar a interação de práticas do dever, mais se promove a máxima romana de “dividir para governar”.

Em outras palavras, enquanto alunos e pais de alunos ficarem satisfeitos porque são aprovados sem aprender grande coisa e professores são punidos porque alunos reprovados não dão dinheiro para a escola, criam-se pessoas sem consciência crítica e sem capacidade de inserção no mercado de trabalho, condenadas a dificuldades sociais e materiais à mercê de políticas populistas. Não perceber isso vem derrubando todos os projetos tradicionalistas de Educação, desde a Flórida em 2023³⁷, aos estados de São Paulo e Paraná no Brasil. Não é o marxismo cultural que vem promovendo a inclusão, é o mercado.

O centralismo autoritário proposto pela direita (e pelos tradicionais partidos comunistas), como espelho longínquo de políticas que se impunham na sociedade ocidental até 1945, não funcionam porque para o capitalismo financeiro todos os consumidores são importantes perante o mercado, mas nem todos são importantes para participarem do poder.

De forma eficaz, as instituições financeiras permitem as incorporações de reivindicações diversas na participação do capital simbólico das sociedades através de aceitação de seus *habitus*, que não se refletem de fato na democratização dos campos de poder que controlam as

37 <https://theintercept.com/2023/08/09/florida-school-board-anti-trans-policy/>.

Economias. Aparentemente são criados novos campos para acomodar as minorias e os identitários, permitindo assim que a competição entre as pessoas se restrinja à dominação de um ou outro campo.

Essa é a mais recente reclamação da escritora Camille Paglia, quando afirma que as feministas do século 21 não são verdadeiras feministas. Paglia faz parte de uma geração que almejava dividir o poder com os homens, combatendo práticas e hábitos de todas as sociedades que impedem isso. Para ela, as identitárias se batem entre si, e mesmo quando alguma identitária chega a uma posição de poder político, é isolada por aqueles que detém o poder real, majoritário, incluindo aí mulheres como Angela Merkel, ex-chanceler alemã ou Ursula von der Leyen, presidente da Comissão Europeia desde 2019.

Basta ver como a ativista Greta Thunberg foi tratada pela ministra alemã do Meio Ambiente, Steffi Lemke, quando se reuniram em Berlim em janeiro de 2023 para discutir as políticas de mudança climática da Alemanha. Thunberg criticou a dependência da Alemanha do carvão e pediu ao governo que faça mais para eliminar gradualmente os combustíveis fósseis. Lemke reconheceu que a Alemanha ainda tem um longo caminho a percorrer em relação às mudanças climáticas, mas prometeu acelerar a transição do país para a energia limpa e declarou:

Entendo a frustração de Greta. A Alemanha tem uma longa história de uso de carvão e levará tempo para eliminá-lo gradualmente. Mas estamos empenhados em fazê-lo e estamos progredindo. Estamos investindo em energia renovável e estamos trabalhando para reduzir nossas emissões. Não desistiremos até alcançarmos um futuro de energia limpa.

Em suma, mulheres podem continuar a querer mudar o mundo e tornar a realidade social mais agradável e segura para seus filhos, e as sociedades ocidentais respondem que é muito importante dar voz a todos, desde que a cadeia de produção para o consumo não sofra. Até lá conduziremos a Educação na sociedade para que todos formem as famílias possíveis e aprendam a se tolerar mutuamente.

O conhecimento e o conteúdo

Em uma viagem pela necessidade do conhecimento didático, uma parada obrigatória é a estação da dimensão curricular. Quatro pesquisadores - Lina Melo, Ana Caballero, Luis Manuel Soto-Ardila e David Melo³⁸, originários das Universidades UFSCar, UGR, UniAndes e UFC, respectivamente - trilharam esse caminho em um artigo que lança luz sobre essa etapa da jornada educacional. Este não é um mero artigo acadêmico, mas uma direção para professores e pais que não conseguem entender como a nova forma de educar substitui a velha cantilena tradicional.

Os pesquisadores apresentam o Conhecimento Didático do Conteúdo - CDC, como a bagagem que todo professor carrega. É como uma mochila cheia de estratégias, habilidades e conhecimentos que são usados para ensinar. Nesse acervo, a dimensão curricular surge como o mapa que guia o educador definindo o itinerário a seguir.

Imagine o professor como um maestro. Seu conhecimento curricular é a partitura que ele lê e interpreta para dirigir a orquestra de alunos em harmonia com os objetivos do currículo. Uma sinfonia educacional onde o professor escolhe e adapta o repertório ao gosto e necessidade de sua plateia de alunos, construindo uma apresentação lógica e envolvente. Isso afinal não é nenhuma novidade, pois os bons professores geralmente se adaptam às suas salas de aula.

O conhecimento curricular é como um superpoder do professor, que permite selecionar e adaptar o conteúdo de maneira personalizada, organizar tudo de maneira lógica e envolvente, escolher estratégias de ensino e avaliar a aprendizagem de forma precisa.

É como um guia para uma viagem, levando o professor a fazer escolhas informadas e conscientes para proporcionar aos seus alunos uma experiência de aprendizagem que não seja apenas um ponto de passagem, mas uma jornada marcante.

38 MELO, L.; CABALLERO, A.; SOTO-ARDILA, L. M.; MELO, D. La Dimensión Curricular como Componente del Conocimiento Didáctico del Contenido. *Cad. Pesqui.*, v. 50, n. 175. Jan.-Mar.2020. <https://doi.org/10.1590/198053146526>.

Mas essa é apenas uma parte da viagem. O Conhecimento Didático do Conteúdo é como uma viagem de trem com várias paradas: conhecimento pedagógico, conhecimento do assunto e conhecimento estratégico são algumas das estações por onde passamos. Mas, sem dúvida, a dimensão curricular tem seu lugar de destaque, sendo o condutor da locomotiva educacional.

Ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo, é como escolher o próximo destino baseado no que já foi visitado. É adaptar o roteiro para tornar a viagem desafiadora, porém alcançável. Mas aí vem a novidade, pois o professor deve também usar diferentes estratégias, como se fossem diferentes meios de transporte, para manter os alunos em movimento constante rumo ao aprendizado. Afinal, alguns alunos trazem de casa mais conhecimento prévio da matéria, e os outros serão expostos à informação pela primeira vez.

Além disso, organizar o conteúdo de maneira lógica é como planejar a ordem das cidades que serão visitadas numa viagem, construindo um roteiro que faça sentido. E, claro, a avaliação da aprendizagem é como as *selfies* enviadas ao final da viagem, permitindo aos professores verificar se os alunos realmente visitaram e entenderam cada destino.

Os autores deixam claro que o conhecimento curricular não é um elemento isolado, mas parte integrante de um ensino eficaz. Ele é um guia essencial na jornada do educador, uma bússola que orienta as decisões sobre como e o que ensinar, permitindo uma experiência de aprendizagem que seja não apenas eficaz, mas significativa.

Portanto, a velha estratégia de repetir sempre a mesma aula deve ser evitada. Não há nenhuma certeza de que os alunos tenham as mesmas informações prévias sobre os mais diversos assuntos. Mesmo nas escolas particulares, onde o nivelamento se dá por capacidade de investimento na Educação dos filhos, não há garantia de que os pais conversem com seus filhos sobre todas as matérias, seja porque não conversam mesmo, seja porque desconhecem a maioria das informações necessárias para os filhos entenderem disciplinas específicas.

Essa é a forma de oferecer aula seguindo as diretrizes explicadas no capítulo anterior. Dessa forma todos acabam adquirindo algum conhecimento e como em qualquer viagem, sempre vai ter aquilo que esse ou aquele aluno não gostou ou não entendeu, mas o que conta é a experiência individual e coletiva ao mesmo tempo.

Então, surge a questão: será que realmente todos aproveitam a viagem?

Para tentar responder isso, Luis Felipe Soares Serrão, Roberto Catelli Jr., Andreia Lunkes Conrado, Fernanda Cury e Ana Lucia D'Império Lima escreveram o artigo "A experiência de um indicador de letramento científico" publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, em 2017. Os autores se atreveram a trilhar um caminho pouco percorrido pela Academia, já que estavam trabalhando para um Instituto de Pesquisa privado (Instituto Paulo Montenegro), atuante no mercado.

Eles desenvolveram um índice para medir o letramento de Ciências e validaram esse índice. Criaram um espelho dos estudantes brasileiros para verificar as seguintes questões: como os estudantes brasileiros entendem conceitos científicos, como usam o raciocínio científico, como conseguem comunicar as ideias científicas, qual a vontade de se envolver na investigação científica e o quanto valorizam a Ciência?

Eles utilizaram uma abordagem de métodos mistos para construir o indicador. Primeiramente, conduziram uma pesquisa com professores brasileiros para identificar os aspectos mais relevantes do letramento científico. Com isso em mãos, criaram uma série de itens para avaliar cada uma das cinco dimensões propostas pela legislação do aprendizado de Ciências. A cada nova rodada de testes com um grupo de estudantes, a imagem no espelho ganhava forma.

Finalmente, a versão concluída do indicador foi aplicada a uma amostra de 1.500 estudantes brasileiros, distribuídos entre os 5º, 8º e 11º anos. E a reflexão aconteceu. O indicador revelou sua capacidade de diferenciar os alunos com diferentes níveis de conhecimento de Ciências. Nossos pesquisadores chegaram à conclusão de que sua

ferramenta é válida e confiável para avaliar o letramento científico dos estudantes brasileiros.

Entre os dados coletados, alguns se destacam: a média de acertos no indicador foi de 50%, portanto a maioria dos alunos só lembra de metade do que foi ensinado. Os pesquisadores perceberam que existe uma grande diferença nas pontuações entre os estudantes das diferentes séries. Aqueles do 11º ano alcançaram a maior média, seguidos pelos do 8º e do 5º ano. Além disso, foi constatado que os alunos de contextos socioeconômicos mais favorecidos pontuavam mais alto do que aqueles de origem mais humilde, confirmando muito do que tenho escrito até aqui.

Apesar do indicador em questão não medir diretamente a percepção de realidade dos alunos, as cinco dimensões avaliadas do letramento científico estão todas relacionadas com a forma como os estudantes compreendem e interagem com o mundo ao seu redor. Por exemplo, a dimensão de “entender conceitos científicos” avalia o conhecimento dos alunos sobre como o mundo funciona e a dimensão de “usar o raciocínio científico” avalia a capacidade dos alunos de utilizar esse conhecimento para resolver problemas.

Quem sai da escola na 5ª série vai poder dirigir caminhões e ônibus, sem entender as leis da Física que permitem que os veículos funcionem. O resultado previsto são acidentes, pois os motoristas acreditam que podem fazer o que querem e sentem que podem fazer ao volante. Não entendem o que está acontecendo nem com o deslocamento das massas, nem com as Leis de Newton.

Uma das conclusões que se permite fazer desses resultados da pesquisa é que os alunos com maiores níveis de letramento científico têm uma melhor compreensão da realidade. No entanto, o estudo não mediu diretamente a percepção da realidade dos alunos, portanto, isto é apenas uma inferência.

Este índice que eles desenvolveram não oferece respostas definitivas sobre a relação entre letramento científico e percepção da realidade. Mas, ao mesmo tempo, sinaliza que existe um elo entre os dois e que

mais pesquisas são necessárias para explorar essa relação em detalhe. O sistema de ensino acha que para isso basta fazer provas.

O artigo apresenta algumas tabelas. A primeira imagem que se desenha descortinada pela primeira tabela do artigo, é a gradação do desempenho médio dos estudantes segundo a série escolar em que se encontram.

Enquanto os estudantes de 5º ano apresentam uma média de 42% de acertos às perguntas relacionadas com a necessidade de conhecimentos científicos, os alunos de 8º ano alcançam a marca de 48% e, ao chegarmos no 3º ano do Ensino Médio, esse percentual sobe para 56%. O quadro revela que quanto mais perto do ENEM ou do vestibular, mais os alunos aprenderam sobre o conhecimento científico.

Outro resultado é o cenário que se revela ao colocarmos o foco na origem socioeconômica dos estudantes. Os alunos de origem burguesa se destacam com uma média de 56% de acertos, enquanto aqueles provenientes de um contexto socioeconômico médio apresentam uma média de 50% de acertos. Já os estudantes pobres acertam apenas 44% das questões.

Mas mesmo os alunos mais ricos têm problema com matemática. Os números sugerem que a Matemática deveria explicar muito da Física, da Química e mesmo da Geografia, mas de fato no Brasil não funciona assim. Isso indica que ensinamos Matemática sem que ela esteja ligada à realidade das coisas.

Interessante é que os pesquisadores apontam as correlações entre os indicadores de letramento científico e as crenças religiosas. O índice de correlação é negativo, embora relativamente fraco, marcando -0,15. Este dado sugere uma delicada inversão ou miopia: quanto mais acentuadas as crenças religiosas, menor tende a ser o letramento científico. Quanto mais religioso o aluno, menos letramento científico ele demonstra.

É preciso, contudo, não cair na armadilha da simplificação: a correlação identificada não torna as crenças religiosas o único fator a influenciar o letramento científico. No tecido complexo de nossas vidas, fatores

como contexto cultural, experiências pessoais e condição socioeconômica desempenham também papéis essenciais. Mas serve bem para ilustrar o que já falamos sobre a influência da religião na Educação.

Por que observamos essa correlação negativa entre crenças religiosas e letramento científico? Uma possibilidade é que certas crenças religiosas levam à rejeição de conhecimentos científicos. Algumas visões religiosas entram em conflito com descobertas científicas sobre as origens do universo ou a natureza da vida, criando um ambiente onde estudantes mais religiosos podem ter dificuldades em aceitar as evidências científicas.

Outra explicação possível é que as crenças religiosas podem, às vezes, levar a mal-entendidos sobre conceitos científicos. Certas crenças religiosas podem simplificar demais conceitos científicos ou torná-los mais misteriosos do que realmente são, levando a uma situação em que estudantes mais religiosos são menos propensos a entender esses conceitos. É o caso das pessoas que desconfiam das vacinas.

Lembro novamente que foi um Instituto de Pesquisa privado que realizou o estudo (o Instituto Paulo Montenegro era ligado ao extinto IBOPE). A correlação negativa observada entre crenças religiosas e letramento científico não é simplesmente fruto do acaso. Dado que a correlação foi encontrada em uma amostra significativa de estudantes, a hipótese de acaso se torna pouco provável.

De uma forma geral, nas avaliações brasileiras pouco se encontra a respeito do entendimento acerca dos fatos e processos científicos. Esse recorte é mais comum em avaliações de aprendizagem escolar, como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, promovido pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico³⁹.

O desenvolvimento do indicador de letramento científico revelou indícios de uma percepção positiva da população estudada em relação às Ciências, apontada pelos índices de importância atribuída

39 <https://www.oecd.org/>.

a elas em seu cotidiano. Ainda assim, uma parcela significativa desse público parece demonstrar pouca afinidade com profissões relacionadas às Ciências. Estamos falando de Medicina e Engenharia. Ou seja, a maioria das pessoas não entende como agem os antibióticos nem os motores de veículos, nem sabem o que é a eletricidade. Os elevadores funcionam por magia.

Quanto ao acompanhamento de fatos e processos científicos, os dados do indicador de letramento científico trouxeram à superfície uma população com pouco domínio sobre temas recorrentes na mídia, sendo apontado em 2015 que jornais e revistas são os meios mais frequentemente apontados como principal fonte de acesso a essa informação. Hoje sem dúvida seria também a *internet*, e agora você sabe por que muitas notícias são escritas da seguinte forma: O motor do seu veículo explode todo dia: Entenda!

A análise desses dados demonstra que existe uma aparente contradição: grande parte do público pesquisado vê de forma positiva os progressos e avanços que a Ciência pode proporcionar à sociedade e concorda que mais investimentos são necessários. Contudo, quase a mesma proporção entende que os investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação poderiam ser revertidos para políticas sociais. Novamente vemos a ética atribuída à religiosidade aparecendo nas visões de mundo das pessoas.

O indicador de letramento científico também permitiu que se lançasse um olhar sobre o desempenho da população nos testes propostos. Grande parte das pessoas entre 15 e 40 anos, com mais de 4 anos de estudo e residentes nas nove regiões metropolitanas do país, pode ser classificada nos graus intermediários da escala de proficiência, tendo pelo menos alguma ideia de porque a luz acende, porque a gasolina pega fogo e porque a força da gravidade faz que tudo que sobe, desce.

Porém, menos de um décimo dessa população demonstrou ter pleno domínio de fatos, linguagens e processos científicos para explicar questões relacionadas à vida cotidiana. A escolaridade emergiu como um dos principais fatores explicativos, com as pessoas com ensino

superior completo apresentando maior domínio. Em outras palavras, numa sociedade com recursos limitados, as informações importantes de como funciona a realidade só são de fato ensinadas àqueles que frequentam Universidade.

Um dos aspectos mais interessantes dos resultados do indicador de letramento científico é a diferença de desempenho entre diferentes grupos de trabalhadores, assim como entre homens e mulheres. Essas diferenças transcendem a mera Educação formal e mergulham em papéis e lugares sociais, que os autores não puderam ou não quiseram examinar com profundidade.

Esse trabalho pioneiro não apenas desenhcou o quadro ainda atual da percepção da Ciência pela sociedade brasileira, como também levantou questões que ficaram sem respostas. Em outras palavras, temos uma população que não aprende de forma consistente como as coisas fabricadas pelo ser humano funcionam com o conhecimento ensinado nas etapas anteriores à Universidade. E nenhum país até hoje conseguiu bancar o custo de ter 100% da população com nível universitário para poder entender a realidade. Na maioria dos países ricos, isso acontece já no final do Ensino Médio. Outro indicativo da Má Educação.

No artigo “Direito à Educação, Políticas Educacionais e Princípios de Justiça”⁴⁰ suas autoras Alice Miriam Happ Botler, da Universidade Federal de Pernambuco, e Vanda Mendes Ribeiro, da Universidade Cidade de São Paulo discutem o direito à Educação, políticas educacionais e princípios de justiça.

Elas falam sobre quais bens sociais valorizados precisam de critérios consensuais para sua distribuição, para que haja justiça social. Pessoalmente não compartilho a mesma visão das autoras, pois acredito que Educação não é um direito, mas um dever. Para mim, tudo que envolve esforço e trabalho é um dever, seguindo a definição de Kant que o dever é o princípio supremo de toda a moralidade (moral

40 BOTLER, A. M. H.; RIBEIRO, V. M. Direito à Educação, Políticas Educacionais e Princípios de Justiça. *Cad. Pesqui.* v. 50. n. 177. Jul.-Set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147827>.

deontológica). Dessa forma uma ação é certa quando realizada por um sentimento de dever. A razão é a condição a priori da vontade, por isso independe da experiência.

Entretanto, a política latino-americana de uma forma geral transformou um dever num direito, seguindo a ideia de que a Educação era negada a mulheres, populações nativas e ao povo preto. Aqui novamente encontramos as discussões de Pierre Bourdieu sobre a formação do capital simbólico. O debate da justiça social hoje gira em torno da tensão entre considerar a justiça como decorrente da distribuição de bens sociais econômicos e materiais ou concebê-la como fruto do reconhecimento, do enfrentamento à subordinação de grupos sociais, construída no terreno cultural e da personalidade. Claro que essa discussão tem como fundo a ética religiosa. Devemos esperar tudo de cima para baixo, ou cada um deve ser responsável por alcançar aquilo pelo qual se esforçou? Teologia da libertação ou calvinismo neopentecostal?

Há duas relevantes noções de princípios de justiça que governam as políticas públicas no mundo contemporâneo: uma que diz respeito à visão redistributiva de bens e outra que se reporta à necessidade de valorizar grupos sociais que foram historicamente hierarquizados como inferiores. Concordo com as autoras que essas noções têm impacto sobre a Educação escolar.

A perspectiva de inserção de todos no sistema escolar, se realiza sob tensões, pois a inclusão traz para dentro dos muros escolares os conflitos sociais que a sociedade produz e as diferenças de acesso aos bens que a sociedade valoriza. Quem pode ter celular? E qual celular?

Isso influencia as percepções sobre como constituir uma escola justa, gerando discussões tanto sobre o que pode ser considerada uma diretriz governamental justa, quanto sobre o que seria justo em termos de práticas educacionais concretizadas nas ações escolares e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem esses espaços institucionais. Na visão de Bourdieu, quem manda no campo escolar, quais *habitus* podem ser desenvolvidos e quem dominará o capital simbólico como consequência?

Desde o início fica claro que legislar nesse nível de individualidade para obter um resultado que é pretensamente ético, esbarra na formação do *habitus* de cada um. Cada pessoa tem, aqui sim, o direito à vida e isso significa que essa vida seguirá seu curso da forma que a pessoa conseguir dar conta. Claro que estamos cientes de que é necessária uma moral que sirva de limite cultural para organizar uma civilização.

A relevância do debate sobre justiça no campo da Educação é amplamente discutida e suas repercussões nas políticas educacionais têm sido objeto de estudo e reflexão por parte de pesquisadores. Nesse contexto, o tema do artigo de Botler e Ribeiro busca aprofundar as reflexões sobre direito à Educação, políticas educacionais e princípios de justiça, abordando suas interconexões e implicações na sociedade contemporânea.

Como eu já escrevi, isso tem tudo para construir um viés autoritário que pode ser utilizado pela esquerda ou pela direita, mas também por qualquer grupo religioso que eventualmente avance numa administração teocrática. É só pensarmos no Irã e em várias manifestações de controle das mulheres e dos estrangeiros de alguns países árabes. Eles também oferecem Educação pública nas mesquitas.

Querem as autoras que o direito à Educação seja um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Na verdade, não é. Existiram na História sociedades igualitárias sem nenhuma Educação formal, assim como a desigualdade surge em sociedades onde a maioria recebeu uma Educação. A Educação por si não é suficiente para garantir nem a liberdade, nem a distribuição de bens materiais ou simbólicos.

As diferentes noções de princípios de justiça têm impacto direto no campo da Educação escolar. De novo, a inclusão de todos os indivíduos no sistema escolar traz consigo os conflitos sociais e as desigualdades de acesso aos diversos bens valorizados pela sociedade.

A partir dos anos 1960, tornou-se evidente a interconexão entre os bens sociais das dimensões econômica, social, política e da Educação escolar. O acesso à Educação Básica, aprendizagem e reconhecimento

e valorização no âmbito escolar são bens intangíveis que impactam diretamente as possibilidades de inserção social, a formação de sujeitos autônomos e a participação nos processos sociais.

Nesse contexto, a Constituição de 1988, juntamente com a Emenda Constitucional nº 59, estabeleceu o direito público obrigatório e subjetivo à Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Mas quando medimos a real participação dos sujeitos autônomos na participação dos processos sociais, vemos que os processos de convencimento e crença superam a Educação. A publicidade geralmente é mais eficaz nesse sentido, do que a sala de aula. A igreja também.

As autoras reclamam que a escassez de vagas na etapa de 0 a 3 anos é um dos principais obstáculos, o que tem gerado lutas pela garantia desse direito. Na verdade, o processo de manter o crescimento ou redução demográfica de uma nação, passa por processos que beneficiam ou não as estratégias de reprodução. Creches servem muito mais para mães que precisam trabalhar e não contam com uma rede social com recursos socioeconômicos para cuidarem de seus filhos. A diarista deixa seu filho na creche pública, para a médica ou advogada poderem sair para trabalhar também.

Em alguns países da Europa, as mães recebem para ser mãe. Durante a política de filho único na China, estava claro que os avós deviam ajudar a criar netos. Transformar essas estratégias sociais e culturais num direito obriga a mulher a trabalhar. As famílias não são chamadas a participarem da criação das crianças e isso faz com que, na periferia de São Paulo, por exemplo, crianças de dois meses de idade fiquem numa creche por até 12 horas enquanto suas mães são recrutadas como serviçais exploradas como mão de obra barata.

Diante desse panorama, é fundamental refletir sobre os princípios de justiça que orientam as políticas e práticas educacionais. Mesmo com as boas intenções de se promover estratégias para se alcançar a equidade educacional, a proposta das autoras em recorrer à avaliação externa permitindo que todos os envolvidos tenham acesso a um mesmo instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos

pode esbarrar no uso excessivo e inadequado da avaliação externa. Devemos contratar essa avaliação junto ao mercado?

Quando essa avaliação é focada apenas nos resultados e na *performance* dos alunos, pode gerar uma sensação de punição. É necessário encontrar um equilíbrio entre a garantia da aprendizagem e a organização do ensino, evitando que a avaliação se torne um fardo para alunos e professores.

Além das políticas educacionais, é essencial refletir sobre os princípios de justiça presentes nas práticas escolares e nas interações entre as pessoas envolvidas. Estudos têm investigado as percepções de justiça entre os estudantes do Ensino Médio, identificando a pluralidade de princípios mobilizados na formulação de julgamentos sobre situações cotidianas. A igualdade de tratamento e o reconhecimento emergem como princípios fundamentais nesses julgamentos, evidenciando a necessidade de respeito mútuo no ambiente escolar.

A formação de professores deve preparar os professores para lidar com a diversidade cultural e as desigualdades presentes nas escolas, buscando promover uma Educação mais igualitária e inclusiva. Mas essa informação e necessidade de respeito precisam ser adotadas também pelos governos, pelas Universidades e suas comunidades acadêmicas, pelas famílias e pelos próprios alunos.

Essa discussão leva as autoras Alice Miriam Happ Botler e Vanda Mendes Ribeiro a questionarem quais os princípios de justiça são mais coerentes com a noção de direito de todos à Educação Básica. E nesse momento é que vemos que a escola tem limites. Em nenhum lugar do mundo, qualquer sistema escolar consegue garantir que todos concordem com os princípios de justiça, pois até mesmo os princípios éticos são instrumentos de adaptação e sobrevivência das sociedades, se amoldando às condições presentes. O que é justo na periferia de Manaus, pode não ser justo na periferia de Campinas.

Pretende-se que um preceito claramente religioso (todos são iguais perante Deus) se transforme em direito humano (como em: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São

dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade). Mas tanto as questões religiosas como as políticas e sociais transformam essas diretrizes em desejo, quando não temos em mente que devemos sempre perseguir a justa medida proposta por Aristóteles⁴¹.

Mas a justa medida, a mediana dos valores é muito difícil de ser alcançada. A Colômbia é um país latino-americano que vive décadas de conflito armado. O artigo “Concepciones sobre Democracia y Paz de Futuros Educadores Infantiles en Colombia” de Victor Enrique Valencia-Espejo, Jorge Mario Ortega-Iglesias e Vanessa Tatiana Badillo-Jiménez, mestres da Universidad del Magdalena, em Santa Marta, na Colômbia, desvela parcialmente o intrincado enigma desse conflito. O conflito, tal qual um labirinto sem fim, aglutina tantas variantes que se tornam uma constelação de conflitos, cada um com seu próprio pós-conflito. A dinâmica de mudança constante, politicamente e militarmente, essa guerra de todos contra todos torna a Colômbia um caso prático de Filosofia, onde o homem é o lobo do homem⁴².

41 A ética de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) é uma teoria da virtude, isso quer dizer que os princípios éticos estão determinados pelo caráter, ou melhor, pelo caráter virtuoso de uma pessoa. A teoria ética aristotélica está presente na obra *Ética a Nicômaco*, uma das obras fundamentais do filósofo clássico grego. Nela, Aristóteles afirma que os seres humanos possuem uma essência, uma natureza e também uma finalidade. Essa finalidade seria o sentido da vida, que nos seres humanos seria a eudaimonia, que significa uma vida bem vivida ou felicidade. Assim, a ética aristotélica é uma ética teleológica (busca um fim) e eudaimônica (o fim é identificado como felicidade). Para Aristóteles, a felicidade é o sumo bem, o objetivo último das ações humanas. Aristóteles compara a eudaimonia ao alvo que orienta a pontaria de um arqueiro. Assim, a felicidade é o alvo que orienta as ações humanas. Para ele, a busca pela felicidade faz parte da natureza humana e essa felicidade só pode ser alcançada a partir da virtude. As boas ações conduzem os seres humanos para o bem e as más ações só são praticadas por ignorância, porque vão contra a sua própria natureza. Ou seja, os seres humanos são naturalmente bons e se agirem de acordo com sua natureza buscarão o bem, e suas ações serão ações virtuosas. A virtude só pode ser alcançada pela prudência (*phronesis*), a ponderação e deliberação sobre a justa medida (ou justo meio), a mediana entre os vícios por omissão ou por excesso. A virtude da coragem, por exemplo, é a justa medida entre a covardia (omissão) e a temeridade (excesso). MENEZES, P. *Ética aristotélica*. <https://www.significados.com.br/etica-aristotelica/>.

42 O conceito de “guerra de todos contra todos” (*Bellum omnium contra omnes*) é do filósofo inglês Thomas Hobbes, no livro *Leviatã*, publicado em 1651. Hobbes argumentou que, na ausência de uma autoridade política, os seres humanos viveriam em um estado de natureza, que seria caracterizado por violência, medo e incerteza. No estado de natureza, cada indivíduo está livre para fazer o que quiser, sem nenhuma restrição. Isso

O país, apesar de se autoproclamar como um Estado social, democrático e pluralista, vive um dilema paradoxal - uma guerra interna que já ultrapassou seis décadas. Essa guerra cavou sulcos profundos de dor, raiva e ódio no coração da nação e foi incorporado à cultura das pessoas.

A cidade de Santa Marta, particularmente, teve sua paz violada pela produção e transporte de cultivos ilícitos, forçando os civis a migrarem. Não é surpresa que a recuperação social nestes casos possa levar décadas, com aumento do investimento interno em programas de reabilitação e recuperação. As marcas desse conflito são profundas e duradouras, especialmente nas crianças, adolescentes e jovens, cujo trauma psicossocial às vezes é irremediável. Há duas escolhas, esquecer o que era o passado e começar de novo, ou tentar remendar o que foi rompido.

O artigo reforça a necessidade de reconhecer a diversidade e interculturalidade dos grupos sociais, a igualdade e a participação em várias entidades territoriais. É vital repensar a escola não apenas como uma instituição educacional, mas como um farol de paz e democracia. A redistribuição adequada de recursos financeiros, educacionais, de saúde e de trabalho também desempenha um papel importante na garantia de uma boa governança.

Nesse cenário, imagine que a reconciliação seja como celebrar a paz que vai unir duas famílias em disputa. É um método vital para evitar voltar aos dias de conflito. O primeiro passo é a reconstrução da memória histórica, para entender o que deu errado antes. A verdade e a reparação devem ajustar os pontos de vista diferentes, garantindo que tudo esteja equilibrado.

levaria a uma guerra constante entre os indivíduos, pois todos estariam competindo pelos mesmos recursos. Para evitar o estado de natureza, Hobbes defendeu que os indivíduos devem concordar com um contrato social. No contrato social, os indivíduos concordam em ceder parte de sua liberdade em troca da proteção de um governo soberano. O governo soberano seria responsável por fazer cumprir as leis e garantir a paz e a ordem na sociedade.

Os processos de justiça transicional estabelecem novas regras, uma espécie de acordo entre as famílias. A união das comunidades é a mistura cuidadosa dessas memórias, enquanto o perdão serve para garantir que ressentimentos antigos não voltem. Por fim, a cura social e psicossocial precisa celebrar a paz e o novo começo. Tudo isso é indispensável para uma paz duradoura e sustentável.

Segundo os autores, é na escola onde reside uma grande parte da solução. A instituição teria a responsabilidade de ensinar as crianças, adolescentes e jovens a lidar com conflitos não através da violência, mas por meio da participação, deliberação, pluralismo e criação de normas reguladoras e institucionais. As escolas, em essência, devem ser transformadas em territórios de paz, onde a democracia pode florescer por meio do consenso.

Novamente vemos aqui a concepção de que a escola molda as crianças. É como se a escola pudesse permitir uma existência fora da realidade e os alunos nunca voltassem para casa para conversar com suas famílias.

Os autores também aludem à formação inicial de professores em Educação Infantil, sugerindo que temas de construção de democracia e paz são fundamentais em países que sofreram conflitos armados internos. A análise do conjunto de conceitos, conhecimentos e crenças dos professores pode nos aproximar de um sistema que orienta a prática do ensino.

O amor, tranquilidade, respeito, harmonia, tolerância, solidariedade, equidade, vida e felicidade, de acordo com o estudo, são as definições de paz para os estudantes de Educação Infantil. Estes são os mesmos valores que emergem de grupos de professores em formação com experiências de vida próximas ao conflito em países como o Afeganistão, Líbano, Síria e Kosovo.

Respeito, tolerância e solidariedade são pilares para a concepção de paz, formando habilidades e atitudes necessárias para professores que se esforcem para ser construtores de paz em contextos marginalizados pela violência e conflito armado. No entanto, tolerância e solida-

riedade ainda parecem ser moldadas de acordo com a origem social e experiência de vida de cada família, indicando a necessidade de fortalecer esses conceitos na concepção de paz.

Educar para a paz exige conhecimento e competências cidadãs para convivência pacífica. Para os autores, a construção de uma nova realidade para a Colômbia deve passar por essa premissa. Por outro lado, quando procuramos nos livros escolares japoneses o conteúdo sobre a Segunda Guerra Mundial, percebemos que eles preferiram apenas não tocar no assunto. Assim, as crianças simplesmente não são instruídas a respeito desse período, que passa a ser ausente das conversas na sociedade. O esquecimento faz parte da adaptação à realidade.

O Custo da Evasão

Quando o assunto é dinheiro, a burguesia se organiza rapidamente para propor soluções. O artigo “Evasão no ensino médio custa R\$ 135 bilhões anuais ao país, aponta estudo da Firjan SESI”⁴³, escrito por Ludmilla de Lima, publicado no jornal *O Globo*, trata do problema da evasão escolar no Brasil e suas consequências econômicas para a sociedade e para os jovens. O texto se baseia em um estudo conjunto da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro e do Serviço Social da Indústria - SESI, escrito com base em dados oficiais e propostas do economista Ricardo Paes de Barros.

Segundo o estudo, se o Brasil tivesse uma taxa de conclusão do Ensino Médio de 90%, como o Chile, o país ganharia (ou pouparia) R\$ 135 bilhões por ano. Esse valor se refere aos 40% dos brasileiros entre 18 e 24 anos que não terminam essa etapa da Educação Básica. O texto compara esse percentual com o de outros países da América Latina, como México, Costa Rica e Colômbia, que têm taxas melhores que o Brasil.

O texto também mostra como a evasão escolar é uma “tragédia silenciosa” que aprofunda as desigualdades sociais no Brasil. Ludmilla de Lima cita que apenas 46% dos alunos mais pobres da população concluem o Ensino Médio até os 24 anos, enquanto a taxa dos alunos dos mais ricos é de 94%. Ela aponta ainda que os que não terminam o Ensino Médio têm salários em média 25% menores e uma expectativa de vida de três anos a menos.

O artigo destaca algumas boas práticas pelo mundo para combater a evasão escolar, divididas em cinco pilares: incentivo à permanência e ao retorno à escola, transição para o mundo do trabalho, apoio à aprendizagem, ambientes de aprendizagem e inovação curricular, e apoio à gestão escolar e valorização da formação docente. A autora cita

43 <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/evasao-no-ensino-medio-custa-r-135-bilhoes-anuais-ao-pais-aponta-estudo-da-firjan-sesi.ghtml>.

exemplos de programas do Canadá, dos Estados Unidos, da Inglaterra e de Pernambuco que têm resultados positivos nesses aspectos.

O texto também traz o depoimento de um aluno que mudou de escola e se tornou campeão de robótica, ilustrando como a infraestrutura escolar pode fazer diferença no interesse dos estudantes. Roger Borges, de 18 anos, estudava em um colégio estadual em Niterói, onde chegou a repetir o 8º ano por falta de professor de Português. Ele conseguiu uma bolsa para estudar na Escola Firjan SESI, onde tem acesso a laboratórios e tempo integral. Ele pretende cursar Engenharia de Alimentos.

O artigo conclui informando que o estudo da Firjan SESI terá continuidade e inclui criar um site com todas as práticas, políticas e programas que podem servir como modelos e inspirações para gestores da Educação pública de todo o país. Em agosto de 2023, está previsto um seminário com secretários de Educação. O texto ressalta a urgência de atrair e reter mais alunos no Ensino Médio, para evitar que o Brasil fique em desvantagem em relação a outros países. Essa capacidade de articular mudanças que os detentores do capital simbólico têm, mostra que quando surge uma ameaça ao mercado, melhor resolver antes de virar outra guerra social.

Para entender melhor por que a Federação das Indústrias está preocupada com o assunto e de onde vem a tal perda de bilhões de reais, encontrei um artigo de Taise Fatima Mattei e Marina Silva da Cunha, sobre o impacto do trabalho infantojuvenil no desempenho escolar para o Brasil urbano⁴⁴. O estudo analisa alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O objetivo das pesquisadoras foi verificar se ainda há efeitos significativos do trabalho para o desempenho de crianças e adolescentes no Brasil urbano e analisar se existem diferenças regionais e de gênero.

44 MATTEI, T. F.; CUNHA, M. S. Impacto do trabalho infantojuvenil no desempenho escolar para o Brasil urbano. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, n. e07159, 2021. <https://doi.org/10.18222/ea.v32.7159>.

Elas mostram que o Brasil apresenta indicadores educacionais abaixo dos padrões internacionais, principalmente quando se analisa o nível de capital humano. O trabalho infantil é um dos fatores que podem afetar negativamente o desempenho escolar. O estudo utiliza a metodologia *Propensity Score Matching* (PSM) para avaliar o impacto do trabalho infantil no desempenho escolar. Esse método foi desenvolvido pelos pesquisadores indianos Rajeev H. Dehejia e Sadek Wahba em 1998 nos Estados Unidos⁴⁵.

Como o método é em parte estatístico e em parte etnográfico, as autoras superaram algumas limitações da falta de dados, como por exemplo, a inexistência de uma variável sobre renda no Questionário do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Além disso, os Questionários socioeconômicos utilizados foram respondidos pelos próprios alunos, podendo haver omissão de variáveis e respostas incorretas e inverídicas.

O objetivo geral do estudo é avaliar o impacto do trabalho infantojuvenil no desempenho escolar medido por meio das notas de proficiência em testes de Português e Matemática da Prova Brasil/Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) de 2017. O texto destaca que, embora a maioria dos estudos trate o trabalho de crianças como homogêneo, não são. Essa é mais uma prova nacional que o governo brasileiro impõe e que acaba criando distorções na percepção das metas do que deve ser estudado.

O texto cita o estudo de Barros *et al.*⁴⁶, que afirma que a qualidade da Educação no Brasil é influenciada por diversos fatores, como a renda, a escolaridade dos pais e a infraestrutura das escolas. O estudo também destaca que a desigualdade social é um dos principais fatores que afetam o desempenho educacional no país.

O tamanho da família geralmente tem impacto no trabalho infantojuvenil. Muitas crianças trabalham mais quanto maior é o número de

45 https://www.nber.org/system/files/working_papers/w6829/w6829.pdf.

46 BARROS, R. P.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. dos; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.

irmãos mais novos, ou quanto maior é o número de membros da família. Há um efeito direto entre a escolaridade dos pais, principalmente a da mãe, quanto menor a probabilidade de os filhos trabalharem. Essa informação sozinha já torna esse estudo digno de nota. Ou seja, estatisticamente fica evidente que quanto maior a escolaridade da mãe, mais protegidos do trabalho infantil estão os filhos.

Em relação à etnia, os grupos majoritários de brancos, pretos e pardos mostram níveis semelhantes de trabalho infantil, enquanto os dois grupos minoritários, de indígenas e orientais, apresentam resultados extremos e discrepantes. Crianças indígenas são vítimas de violência e abandono, enquanto descendentes de orientais não trabalham oficialmente, quando muito, ajudam seus pais.

Ainda de acordo com o artigo, o impacto do trabalho na trajetória escolar pode afetar meninos e meninas de maneiras diferentes. O estudo de Artes e Carvalho⁴⁷ citado estimou o impacto do trabalho na trajetória escolar de crianças entre 10 e 14 anos usando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2006⁴⁸ e concluiu que seria de se esperar que o trabalho afetasse mais intensamente os meninos, já que as meninas estariam inseridas em atividades que, aparentemente, melhor se adequariam às demandas escolares, em razão principalmente da flexibilidade de horários.

O impacto é maior para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e para as meninas. Além disso, existem diferenças regionais significativas, com os alunos do Nordeste sendo mais afetados pelo trabalho infantil. Apesar do trabalho infantojuvenil ser negativo para homens e mulheres tanto para o aprendizado de Português quanto de Matemática em todas as regiões, o efeito relativamente é maior para as mulheres nas notas de Português.

47 ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, SP., n. 34, p. 41-74, 2010.

48 <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=52355>.

O texto também destaca a importância das políticas públicas para combater o trabalho infantil e melhorar o desempenho escolar dos alunos. O estudo sugere que as políticas devem ser direcionadas para as regiões mais afetadas pelo trabalho infantil e para as meninas, que são mais vulneráveis aos efeitos negativos do trabalho na escola.

Para além do problema no Ensino Fundamental que leva as crianças a saírem da escola, existe também a realidade dos jovens entre 18 e 24 anos de idade. O Brasil é o segundo país com maior proporção desses jovens que não estudam e não trabalham, atrás apenas da África do Sul.

Desses jovens, 60% desse grupo são mulheres, a maioria com filhos pequenos. Cerca de 68% são pretos e pardos. A pandemia de COVID-19 agravou a situação desses jovens, que ficaram sem experiência profissional e sem estudar por dois anos, gerando uma falha nas suas trajetórias pessoais.

De acordo com um diagnóstico feito pela Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, dos 207 milhões de habitantes do Brasil, 17% são jovens de 14 a 24 anos, e desses, 5,2 milhões estão desempregados. Isso corresponde a 55% dos desempregados no país. Entre os jovens desocupados, 52% são mulheres e 66% são pretos e pardos. Aqueles que nem trabalham nem estudam – os chamados “nem-nem” – somam 7,1 milhões, sendo que 60% são mulheres, a maioria com filhos pequenos, e 68% são pretos e pardos.

A socióloga Camila Ikuta do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, afirma que a situação dos jovens que não estudam, não trabalham e nem procuram trabalho, tem relação com a origem socioeconômica e é comum entre os jovens de famílias mais pobres.

Especialistas defendem políticas públicas focadas na juventude, como a ampliação de creches públicas, políticas de permanência estudantil, programas de aprendizagem nas empresas, capacitação socioemocional e mentoria individual. Outros defendem o ensino

profissionalizante, pois sem profissão os adolescentes na faixa entre 14 e 20 anos ficam expostos a serem cooptados para serviços domésticos.

A economista Enid Rocha do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)⁴⁹, que é uma Fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, defende a necessidade de uma busca ativa por jovens desengajados, oferecendo-lhes uma segunda chance de escolarização e oportunidades de trabalho através de programas de aprendizagem nas empresas. Ela também defende a capacitação socioemocional e mentoria individual para esses jovens, que muitas vezes não têm experiência em entrevistas de emprego ou elaboração de currículos.

Carlos Alberto Santos, de 18 anos, tenta mudar esta situação. Ele cursou o Ensino Médio no ano passado e, mais recentemente, Curso Técnico de Administração e busca uma colocação no mercado de trabalho⁵⁰. Ele acredita que os jovens podem ser ajudados e qualificados enquanto recebem renda para ajudar suas famílias.

Na medida em que vamos juntando as peças do quebra-cabeça com uma série de pesquisas acadêmicas, pesquisas de mercado e notícias da mídia que não são conectadas por nenhuma das secretarias do Ministério da Educação, vamos tendo um quadro mais orgânico do que é o sistema de ensino público no Brasil.

Procurando descobrir a relação que os jovens têm com a escola, enquanto ente físico e espaço onde deveriam encontrar a inspiração para mudarem suas condições sociais, deparo-me com a notícia da Agência Brasil, a agência oficial de notícias do governo, intitulado “Fiscalização revela que 57% das salas de aulas do país são inadequadas”, escrito por Bruno Bocchini.

Ele relata que os 32 Tribunais de Contas de estados e municípios brasileiros fiscalizaram as escolas públicas do país. Os fiscais foram a

49 <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=4fa5bd76-ff80-4057-ab67-27f7fc3bf808>.

50 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/de-37-paises-brasil-2-com-maior-proporcao-de%20jovens-nem-nem>.

1.082 escolas públicas, estaduais e municipais, de 537 cidades de todos os estados e do Distrito Federal, na chamada “Operação Educação”.

De acordo com a notícia, a fiscalização constatou que 57% das salas de aula visitadas no país são inadequadas como local de estudo. Foram averiguados aproximadamente 200 itens de infraestrutura nos colégios, e os principais problemas encontrados foram janelas, ventiladores e móveis quebrados; iluminação e ventilação insuficientes; infiltrações e paredes mofadas.

A ação também encontrou falhas na limpeza e higienização das dependências escolares. Além disso, 31% das escolas visitadas não tinham coleta de esgoto e 8% não tinham coleta de lixo. Em 89% dos colégios vistoriados não havia Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB), documento que atesta o cumprimento de regras de combate a incêndios. O levantamento mostrou ainda que 86% das escolas não tinham hidrantes; 44% não tinham extintores; e 28% estavam com extintores fora da validade.

Então, sabendo que o Brasil investe aproximadamente 6% do PIB em Educação, não faz sentido encontrarmos essa quantidade de instalações escolares nessa condição. Isso cria mais uma característica da Má Educação: na medida em que as escolas são precárias, os jovens percebem através dos sentidos a falta de cuidado do próprio governo com a coisa pública. Essa falta de cuidado será espelhada na atuação dessa população no espaço público, com o lixo sendo descartado de qualquer maneira, o mobiliário urbano sendo depredado constantemente porque as pessoas não se apropriam dele, lâmpadas sendo quebradas com pedras ou tiros e cabos elétricos sendo roubados para venda do cobre.

A própria Federação das Indústrias do Rio de Janeiro - Firjan lançou um documento propondo a combate à evasão no Ensino Médio⁵¹. O levantamento, realizado pelo Instituto FSB Pesquisa, entrevistou mais de 2 mil brasileiros em todas as 27 unidades da Federação.

51 <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-no-ensino-medio>.

O diretor-geral do Senai e diretor-superintendente do Sesi, Rafael Lucchesi, considerou a realidade preocupante. Ele entende que há necessidade de melhorar a qualidade da Educação e a atratividade da escola para aumentar a produtividade das pessoas na sociedade. O projeto da Firjan é realizado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

De acordo com a pesquisa do Sesi e Senai, a principal motivação para os brasileiros não continuarem os estudos é a necessidade de trabalhar para manter a família, com 47% dos entrevistados apresentando essa justificativa. Outros 12% dizem ter tomado a decisão por preferirem trabalhar para conquistar o próprio dinheiro ou autonomia. Além disso, 11% dos entrevistados afirmam não ter interesse em continuar estudando.

A pesquisa também mostra que apenas 38% dos brasileiros interromperam os estudos por terem alcançado a escolaridade que desejavam, enquanto outros 57% dizem ter tomado a decisão por falta de condições para estudar.

Os jovens entrevistados também avaliaram o cenário da Educação pública e da Educação particular no país. Enquanto 30% consideram a escola pública ótima ou boa, 50% têm a mesma opinião sobre a escola particular. Cerca de 44% afirmaram que a Educação pública é regular, enquanto 31% disseram o mesmo sobre a Educação particular. Apenas 8% avaliam a Educação particular como ruim ou péssima, enquanto 23% têm essa opinião sobre a Educação pública. Para mim não ficou claro se essas perguntas eram feitas exclusivamente para alunos que estudam em cada tipo de escola. Mesmo assim, o descontentamento está presente. Como vou aprender se a minha escola tem a janela quebrada, falta água ou o banheiro não funciona?

O documento apresentado é um relatório que trata da primeira fase de um projeto de combate ao abandono e à evasão escolar no Ensino Médio brasileiro. O relatório contém um diagnóstico da situação do Ensino Médio brasileiro e dos desafios enfrentados pelos alunos, além de um repositório de experiências promissoras de combate à evasão

escolar, para ser consultado por gestores educacionais interessados em conhecer experiências concretas de combate à evasão, que servem muito bem para enxugar gelo.

É hilário que o repositório relate as melhores experiências internacionais educacionais. Podia bem inserir também uma lista de todos os governadores e prefeitos que não repassaram as verbas federais para manter as escolas atraentes, como vemos no exterior.

Alguns dos fatores que afastam os alunos da vida escolar são: o desencanto com a escola e a falta de planejamento do horizonte futuro. Para combater a evasão escolar no Ensino Médio, o texto elenca cinco grandes temas que englobam práticas de combate à evasão: apoio às aprendizagens, incentivos à permanência e ao retorno do aluno, apoio à transição para o mundo do trabalho, ambientes adequados de aprendizagem e inovação curricular, e apoio à gestão e à valorização da formação docente.

Em português de gente normal: Escolas bem construídas com tudo funcionando, professores com salários decentes e plano de carreira, um currículo que os alunos conseguem entender e aprender com ele, alimentação escolar decente, segurança de todos nas dependências da escola e uma proposta que permita que eles entrem com facilidade no mundo do trabalho.

Segundo a própria Firjan, as empresas podem contribuir para a redução da evasão escolar por meio de parcerias que integrem os alunos no mundo do trabalho. Diz também de forma evasiva que as empresas podem contribuir financeiramente para a implementação da melhoria das escolas e assim evitar a evasão.

O relatório também confirma que a repetência é um fator que explica a evasão escolar. Confirmando o que os acadêmicos já sabem, a evasão no Brasil não ocorre nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas sim nos anos subsequentes, entre alunos mais velhos com múltiplas reprovações. Isso aumenta a chance de abandono e diminui os anos totais de estudo dos alunos e impede a conclusão do Ensino Médio. Além disso, menciona que a falta de apoio familiar e a falta de

incentivo dos pais para a continuidade dos estudos podem ser fatores que contribuem para a evasão escolar.

Num discurso que espelha bem o lugar de fala da burguesia, há menção da atratividade do *status* social de pertencer a uma gangue ou de se tornar mãe. Também menciona que a necessidade de renda imediata e a assimetria de informações sobre os ganhos futuros associados com a conclusão dos estudos podem ser fatores que explicam a evasão escolar.

O baixo engajamento escolar é caracterizado pela falta de interesse e motivação dos jovens estudantes, que resultam em falta de atenção e desinteresse em sala de aula e em falta de compromisso com os estudos. Esse desinteresse e falta de motivação podem ter raízes no próprio processo de desenvolvimento dos jovens, que passam por uma etapa da vida marcada por grandes transformações corporais e psicológicas que provocam dúvidas, inseguranças e sucessivos deslocamentos nos interesses e nos desejos dos adolescentes.

Em outras palavras, a puberdade perturba o estudo. Segundo o relatório, cada jovem que não conclui o ensino médio deixa de receber em média R\$ 154 mil ao longo da vida, em razão de menores remunerações e de maior tempo em que passa desocupado. Além disso, quando contabilizados os efeitos indiretos que a pior qualificação gera sobre os pares, sobre a piora do estado de saúde do indivíduo e sobre o aumento da criminalidade, o custo total de cada jovem evadido chega a R\$ 395 mil.

Não faço ideia de como esses cálculos foram feitos. Mas existe um cálculo antigo e mais tradicional utilizado há 50 anos em países ricos que é muito simples: Aqueles que nasceram em 1995, quantos tem Ensino Médio, profissional ou universitário? Quanto de Imposto de Renda esses profissionais pagaram desde que entraram no mercado de trabalho? Quanto de IVA foi recolhido no consumo estimado de cada segmento (coorte) deste grupo?

Dessa forma fica bem simples e didático explicar para um governante quanto deve ser o investimento em Educação na sua região, e qual o resultado esperado em 20 ou 30 anos.

O artigo “Breves notas sobre a economia política da agenda Temer-Bolsonaro e a concentração de renda no Brasil”⁵² escrito por Fernando Amorim Teixeira e Luan Candido discute as transformações políticas, institucionais e econômicas que ocorreram no Brasil entre 2016 e 2022. Iniciadas no governo Temer e aprofundadas por Bolsonaro, essas políticas incluem reformas trabalhistas, administrativas e previdenciárias, privatizações de empresas estatais e a redução do papel do Estado. O artigo tem como objetivo evidenciar alguns dos efeitos dessas políticas e permitir que o leitor faça sua própria reflexão. É importante notar que algumas dessas medidas foram implementadas antes da pandemia de COVID-19, que impactou severamente a Economia brasileira.

Os autores apresentam informações sobre emprego e renda no Brasil no período, mostrando que a taxa de desemprego atingiu 12,2% em 2016, diminuiu para 11,7% em 2018 e fechou o ano de 2021 em 11,1%. Já o rendimento médio do trabalho era de R\$ 2.737,00 em 2016, aumentou para R\$ 2.817,00 em 2018 e caiu para R\$ 2.586,00 no último ano. Isso representa uma queda acumulada de 5,5% em termos nominais, ou seja, os trabalhadores perderam poder de compra em termos absolutos.

Do ponto de vista do nível de preços, a corrosão da renda impactou substancialmente o poder de compra das famílias brasileiras. A inflação fechou o ano de 2016 em 6,6%, reduziu para 3,4% em dezembro de 2018 e terminou 2021 com alta de 10,2%. A inflação acumulada entre 2019 e 2021 foi de 21,4%, o que significa que houve aumento exponencial do custo de vida para a população assalariada.

Além disso, as famílias passaram a enfrentar sérios problemas de endividamento. Em dezembro de 2016, as dívidas atingiam 59% dos lares brasileiros e em dezembro de 2021 esse número aumentou para 76,3% com destaque para as dívidas no cartão de crédito. Os juros médios do cartão de crédito alcançam quase 400% ao ano. Isso reduziu

52 <https://www.dmtemdebate.com.br/breves-notas-sobre-a-economia-politica-da-agenda-temer-bolsonaro-e-a-concentracao-de-renda-no-brasil/>.

ainda mais a capacidade de consumo de itens básicos e aumentou a insegurança alimentar.

O cenário inflacionário teve impactos diferentes nas micro, pequenas e médias empresas (MPMEs) e nas grandes empresas. As MPMEs, que atuam em setores mais competitivos, tiveram uma redução inicial do custo unitário do trabalho com a reforma trabalhista, mas isso não implicou em aumento da produtividade e aumento das contratações.

A inflação comprimiu mais as margens dessas empresas, que tiveram que escolher entre se endividar ou fechar as portas. Já as grandes empresas brasileiras apresentaram lucros reduzidos em 2016, mas superaram essa situação em 2018 e aumentaram seus lucros líquidos.

Em 2022, o desemprego tem caído de forma sistemática, atingindo 8,9% no momento atual, principalmente devido ao aquecimento artificial da atividade econômica com medidas que injetaram cerca de R\$ 300 bilhões na Economia até o fim do ano, mas causaram um rombo nos orçamentos da União, estados e municípios em 2023, demonstrando que o populismo é a forma mais comum de política no país.

O artigo conclui que as políticas implementadas pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro resultaram em uma transferência de recursos dos trabalhadores para grandes empresários e rentistas, que são os maiores credores da dívida pública e foram beneficiados pelo aumento dos juros no período recente.

Então, quando lemos uma notícia dessas e tivemos uma formação que nos permite ser críticos, entendemos que todo o dinheiro retirado do salário das pessoas desde 2016, teve de ser devolvido pelo menos em parte através de medidas populistas como isenções de imposto e programas assistenciais.

No meio do caminho, o dinheiro foi parar na mão de grandes empresários e de agiotas disfarçados de banqueiros, até que tivesse de voltar a ser distribuído para os assalariados. E são esses empregados que são pais dos alunos que abandonam a sala de aula, na medida em que percebem que suas famílias não conseguem prover sua subsistência. Qual a aula de Má Educação faz com que o pessoal do andar de cima não entenda que é isso que acontece?

Para ser um aluno crítico, temos de afastar a ideia de que crítico é um reclamo. O criticismo é uma posição metodológica desenvolvida pelo filósofo Emanuel Kant (1724-1804). O método foi criado para investigar os fundamentos do conhecimento e para superar tanto o empirismo quanto o racionalismo. O criticismo questiona seu objeto de estudo, isto é, o próprio conhecimento e seus limites. O pensamento crítico de Kant busca entender o modo como um objeto é definido e estabelece quais os critérios para esse conhecimento.

A influência de Kant no pensamento moderno é enorme. Embora Kant não negue o sobrenatural, isto é, Deus e as questões da religiosidade, ele não inclui isso no campo do conhecimento, e por isso, o pensamento moderno, principalmente científico, é agnóstico.

Um dos principais impactos de Kant na cultura é sua diferença entre o preço das coisas e a dignidade das pessoas: elas têm um valor além do preço que não pode ser tirado delas. Isso está se manifestando em muitas constituições modernas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 1. E a noção tem fortes efeitos em movimentos de igualdade de qualquer tipo entre humanos.

O Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma o seguinte em português:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Essa razão e consciência mencionadas na Declaração derivam diretamente do imperativo categórico, que é um conceito central na Filosofia moral de Kant. É uma regra universal que determina a moralidade de uma ação com base na sua natureza intrínseca, em vez de suas consequências. Kant formulou o imperativo categórico de várias maneiras, mas as três formulações mais conhecidas são:

Formulação da universalidade: “Aja apenas de acordo com aquela máxima pela qual você pode, ao mesmo tempo, querer que ela se torne uma lei universal.”

Formulação da humanidade: “Aja de tal maneira que você trate a humanidade, tanto na sua própria pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca simplesmente como um meio.”

Formulação do reino dos fins: “Aja como se você fosse, por meio de suas máximas, um membro legislador em um reino dos fins.”

Essas formulações expressam a ideia de que as ações devem ser realizadas por dever e respeito à lei moral universal, e não por inclinações ou desejos pessoais. Elas também enfatizam a importância de tratar os seres humanos como fins em si mesmos, e não apenas como meios para alcançar nossos próprios objetivos.

O que todos deviam entender é que outro filósofo que viveu séculos antes de Kant, Confúcio, já tinha escrito: Não faça aos outros, o que você não quer que seja feito a você. Mas isso está fora do currículo da Má Educação.

Num artigo que discute a importância da formação integral na Educação Superior e seu papel no desenvolvimento dos países, de autoria de Julio Bertolin⁵³, é fundamental que a formação na Educação Superior contemple tanto a capacitação prática quanto a formação geral, que prepara os indivíduos para atuarem nas esferas e nos espaços públicos.

Isso significa que os profissionais devem ser capacitados para exercer suas funções de maneira competente e eficiente, mas também devem ser incentivados a valorizar posturas éticas e a buscar influenciar positivamente as organizações dos setores públicos e privados. Dessa forma, eles podem contribuir para a construção de uma sociedade mais transparente, proba e inclusiva, que é vital para o desenvolvimento dos países. Em outras palavras, a combinação de competências práticas e formação geral pode formar profissionais mais capacitados e cidadãos mais críticos, que possuem pensamento crítico, liberdade, autonomia, princípios morais e valores democráticos.

53 BERTOLIN, J. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 165, Jul.-Set.2017. <https://doi.org/10.1590/198053144005>.

De acordo com Michael Peters⁵⁴, citado no artigo, o foco das políticas para a Educação Superior tem refletido um consenso crescente da macroeconomia de que a força motriz do crescimento econômico são as inovações tecnológicas e a melhoria no conhecimento do processo de produção e nos níveis de fluxo de informação.

Isso tem levado a uma ampliação de abordagens utilitaristas e produtivistas dos sistemas educacionais, com um atrofiamento da dimensão cultural e uma redução do conceito de Educação, tornando-o sinônimo de capacitação e aquisição de competências práticas voltadas para o mundo produtivo, em vez de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dois pensadores importantes que ligaram a ideia de democracia à Educação foram Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. No século 18 na França, Rousseau abordou essa relação em sua obra “Emílio”, enquanto no início do século 20, Dewey nos Estados Unidos destacou a democracia como sendo indissociável da Educação em sua obra “Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education”. Ambos defendiam a ideia de que a Educação deveria formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de participar ativamente da vida política e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Jean-Jacques Rousseau, a Educação é fundamental para a formação do indivíduo como ser humano capaz de viver em uma república democrática. Para ele, a Educação deveria ser ampla em forma e conteúdo, com vistas a formar indivíduos com capacidade de participar da vida pública.

Para ele, a Educação política deveria ser precedida pela Educação natural e pela Educação moral. A Educação natural deveria oferecer ao indivíduo a capacidade de bastar-se a si mesmo, de dominar a si mesmo, livrando-se dos vícios de caráter. A Educação moral, por sua

54 PETERS, M. A. Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v. 1, n. 2, p. 153-168, 2003.

vez, problematizaria a formação virtuosa da vontade, tomando a justiça e o respeito recíproco como fontes da moralidade.

John Dewey defendeu a ideia de que a democracia é indissociável da Educação. Dewey destacou que somente uma Educação que convida os estudantes a pensarem por si mesmos pode ser capaz de formar cidadãos com habilidade de ver através das contradições políticas e com competência para defender os direitos individuais e coletivos em face das injustiças e desigualdades.

Para Dewey, a Educação deveria ser uma experiência ativa e participativa, que permita aos estudantes desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexão sobre a realidade social e política em que vivem. Ele propôs uma abordagem educacional baseada na experiência, na reflexão e na ação, que permita aos estudantes desenvolverem habilidades práticas e intelectuais para lidar com os desafios da vida em sociedade.

O desenvolvimento da inclusão social, por sua vez, está relacionado à ideia de que a Educação é um instrumento fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social. Ao desenvolver nos indivíduos a capacidade de se colocar no lugar do outro e se comprometer com o bem comum, construímos uma sociedade mais inclusiva e menos desigual.

A Educação Superior, em particular, tem um papel importante a desempenhar nesse processo, uma vez que é nesse nível de ensino que os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências mais avançadas, que lhes permitem contribuir de forma mais efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em resumo, a formação integral e o desenvolvimento da inclusão social estão diretamente ligados à ideia de que a Educação é fundamental, para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com o autor, os governos nacionais estão implantando reformas na Educação Superior com o objetivo de formar capital humano mais qualificado para ampliar a competitividade econômica e gerar mais riqueza.

Essas reformas têm priorizado carreiras e conhecimentos articulados com as matrizes econômicas e estreitado a ideia de Educação, transformando-a principalmente em capacitação e aquisição de competências e habilidades práticas e tecnicistas. Ou seja, os países estão tentando alcançar essa meta por meio de uma abordagem mais voltada para a formação de profissionais altamente especializados e capacitados para atender as demandas do mercado de trabalho e da Economia globalizada.

No entanto, essa abordagem tem sido criticada porque ela pode levar a uma formação mais limitada, que não leva em conta a formação moral e o desenvolvimento da inclusão social.

Dos líderes brasileiros que apoiam o desenvolvimento da Economia na forma da expansão do capital financeiro, Armínio Fraga é um economista liberal que foi presidente do Banco Central no governo de Fernando Henrique Cardoso e coordenador da equipe econômica da campanha de Aécio Neves em 2014. Não se arrependeu de ter participado da campanha de Aécio Neves em 2014, mas diz que foi uma situação triste ver a gravação do ex-candidato pedindo propina. Em uma entrevista à BBC News Brasil⁵⁵, ele expôs suas posições sobre diversos temas, como desigualdade, meio ambiente, reformas e política.

Ele se define como um liberal progressista, que defende o papel do Estado na redução das desigualdades de renda, de oportunidade, de gênero e de raça. Ele diz que suas propostas o colocam à esquerda, mas uma esquerda para valer, não a que dá dinheiro para rico.

Critica as polêmicas do governo Bolsonaro em áreas como Cultura, meio ambiente e política externa, e diz que elas interferiram na confiança dos investidores e na agenda econômica liberal. Elogiou a reforma da Previdência feita pelos governos Temer e Bolsonaro, mas disse que ela precisava ser complementada por outras reformas, como a tributária e a administrativa. Defendeu uma reforma tributária que acabe com as brechas que permitem aos mais ricos pagarem menos

55 <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51303795>.

impostos e uma reforma administrativa que avalie o desempenho dos servidores públicos.

Ele sabe que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo e que isso gera um terreno fértil para o populismo e as aventuras políticas. Fraga também fala sobre a importância de investir em áreas como Educação, Saúde e Transporte para reduzir as desigualdades e promover o crescimento econômico. Ele menciona a necessidade de uma estratégia abrangente que aborde essas questões e que tenha como objetivo criar oportunidades para as pessoas.

Ou seja, não há falta de conhecimento dos problemas da realidade da Educação brasileira nas pessoas e instituições que olham de forma crítica a questão. Pode haver algum preconceito, mas a percepção do problema está clara. As estratégias de quem domina a sociedade hoje deixam claro que os interesses são diversos e que há uma disputa entre quem quer manter parte dos pobres disponíveis para trabalhos braçais e domésticos, quem quer contratar trabalhadores para a indústria e o comércio, e quem está disposto a permitir a integração de novos consumidores no mercado.

O problema da esquerda clássica, é que atitudes e estratégias tão diferentes são descritas como a opressão dos trabalhadores pela burguesia, numa forma quase religiosa de ver o diabo em ação. Isso impede a união da esquerda que briga muito entre si, mesmo quando conquista o poder. Outra forma de se perceber a Má Educação é na falta de formação crítica dos dirigentes de esquerda, quando o assunto é a luta de classes. A ideologia vira religiosidade.

A Desvalorização dos Professores

A notícia divulgada pelo próprio governo, diz que quatro em cada dez professores do ensino básico da rede pública têm formação inadequada, segundo um relatório do Tribunal de Contas da União⁵⁶. O relatório avaliou a execução da meta 15 do Plano Nacional de Educação, que previa que todos os professores da Educação Básica da rede pública teriam formação superior adequada às suas áreas de conhecimento até 2024.

No entanto, a meta está longe de ser atingida, pois em 2020, 37,4% dos professores ainda tinham formação inadequada. A notícia também cita os problemas dos programas de formação de professores criados pela União, como o PRIL, o PARFOR e a UAB, que enfrentam baixa adesão das Universidades federais, corte de verbas e falta de articulação entre os órgãos do MEC e as Secretarias estaduais e municipais de Educação. Termina com a opinião de um especialista que critica o sucateamento da profissão docente gerando a falta de interesse pela carreira.

De acordo com dados levantados pela iniciativa Todos pela Educação⁵⁷, 71% dos professores avaliam seus cursos de graduação como insuficientes. Isso porque o professor quando sai da Universidade, já é colocado para administrar uma turma de vários alunos e não há muito tempo para o preparo, acompanhamento e mentoria, como existem em outras áreas.

Isso mostra que muitos professores estão preocupados com a qualidade da formação que recebem e acreditam que é necessário melhorar os cursos de graduação para que possam desempenhar melhor suas funções. É importante ouvir a opinião dos professores e trabalhar em conjunto com eles para encontrar soluções de melhorar a formação docente no Brasil.

⁵⁶ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/nova-politica-de-alfabetizacao-formara-professores>.

⁵⁷ <https://todospelaeducacao.org.br/>.

Muitos desses professores vão começar atuando diretamente na Educação Básica, que é um recurso fundamental tanto para as pessoas quanto para as sociedades. Na maioria dos países, a Educação Básica é vista não apenas como um direito, mas também como um dever. Os governos são geralmente instados a garantir o acesso à Educação Básica, enquanto os cidadãos são frequentemente obrigados por lei a cursar a escola até um certo nível.

Mas apesar de todos os avanços mundiais, alguns países ainda estão ficando para trás. Segundo os dados, quase 60 milhões de crianças em idade escolar primária não estão na escola⁵⁸. A violência presente em áreas de conflito como na Síria, Iêmen, Sudão e Nigéria, é uma das principais razões pelas quais as crianças não estão na escola. Além disso, a pobreza é outro grande obstáculo - muitas vezes decorrente de conflitos.

Em termos de classificação da Educação, os dez países que melhor oferecem Educação são: Coreia do Sul, Japão, Holanda, Bélgica, Canadá, Singapura, Dinamarca, Finlândia, Irlanda e França⁵⁹, de acordo com os dados de 2021. Esses países têm sistemas educacionais bem desenvolvidos e oferecem Educação Básica de alta qualidade.

No Brasil, de acordo com a Central Única dos Trabalhadores - CUT, a falta de valorização e pressão cotidiana tornam a profissão de professor, de risco. Além das salas superlotadas, falta de estrutura para exercer a profissão e os desafios inerentes a ela.

Também a pressão que a extrema-direita impôs ao trabalho de professores e professoras, com perseguição ideológica, fez com que a atuação dos 2,2 milhões de profissionais responsáveis por lecionar na Educação Básica no país se tornasse ainda mais difícil⁶⁰.

Segundo pesquisa da Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica - Ipec, realizada com 6.775 pessoas das escolas públicas municipais e estaduais entre julho e dezembro de 2022, 71% dos trabalhadores

58 <https://ourworldindata.org/children-not-in-school>.

59 <https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem/>.

60 <https://www.cut.org.br/noticias/falta-de-valorizacao-e-pressao-cotidiana-tornam-professor-a-profissao-de-risco-88e5>.

e trabalhadoras à frente das salas de aula estão estressados pela sobrecarga de trabalho.

O levantamento aponta que o trabalho tem trazido tamanhos desafios que o apoio psicológico a docentes e estudantes está se tornando prioridade para manter os professores trabalhando. Para 18% dos profissionais, essa questão é a mais importante, à frente até mesmo do aumento dos salários⁶¹.

A realidade difícil da profissão tem adoecido professores e professoras. Uma pesquisa da *Revista Nova Escola* e do *Instituto Ame Sua Mente*, de 2022, mostrou que 21,5% dos educadores e educadoras consideraram a saúde mental ruim ou muito ruim. Uma situação que piorou em relação a 2021, quando o índice era de 13,7%⁶².

Também os dados do Censo Escolar de 2015 revelam uma realidade impressionante: cerca de 2,2 milhões de professores trabalham em todo o país, sendo cerca de 500 mil no Ensino Médio. Esses números são tão grandes que ultrapassam a população de alguns países. Com 20% deles reclamando de condições psicológicas, vemos que mais de 440 mil pessoas estão com dificuldade para trabalhar. Além disso, as estatísticas também chamam a atenção quando se trata da remuneração dos professores.

Segundo artigo de Carla da Costa e Marcella Protitis⁶³, em 2014, os docentes das redes públicas de ensino, com carga horária de 40 horas semanais, receberam em média R\$ 3.335,06 mensais. Esse valor equivalia na época a aproximadamente 17 mil dólares americanos por ano, muito abaixo da média salarial dos professores em países membros da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que é de cerca de 32 mil dólares americanos.

61 <https://www.cut.org.br/noticias/falta-de-servidores-e-ataques-ao-setor-publico-colocam-em-risco-a-vida-da-popula-1eb8>.

62 <https://www.amesuamente.org.br/quem-somos/>.

63 COSTA, C. B.; PROTIS, M. L. Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 338-360, Mai.-Ago. 2019. <https://doi.org/10.18222/ea.v30i74.6033>.

A carreira docente enfrenta grandes desafios diários, levando muitos professores a deixarem a profissão a cada ano, seja em busca de melhores oportunidades ou devido a problemas de saúde relacionados ao trabalho.

Isso tem sérias consequências para o desempenho dos sistemas educacionais, como a escassez de professores capacitados e a falta de profissionais qualificados em determinadas áreas do conhecimento^{64, 65}.

Em um relatório publicado pela OCDE em 2007, foi destacada a importância do professor para o sucesso da implementação de políticas educacionais que visam melhorar os sistemas escolares. Naquele momento, o relatório sugeriu estratégias para atrair e reter professores, visando o sucesso educacional dos alunos.

Desanimador é que mais de quinze anos depois, constata-se que as discussões apresentadas no relatório da OCDE ainda são extremamente atuais. Atualmente, a profissão docente enfrenta grandes desafios e decisões que pouco valorizam o papel do professor, o que leva cada vez menos jovens a se interessarem por essa carreira.

A docência no Brasil é uma atividade altamente estressante, especialmente porque, em geral, é exercida sem condições adequadas para um desempenho regular, porque a metade das escolas tem instalações deficientes.

A falta de recursos financeiros para remuneração, turmas numerosas, desafios crescentes relacionados à inclusão de alunos atípicos, múltiplas tarefas que vão desde o planejamento e apresentação das aulas até a gestão da sala de aula e tarefas administrativas, são aspectos que precisam ser revistos pelas políticas públicas voltadas para a Educação.

O abandono da profissão docente não ocorre por acaso. Ele é o resultado de um processo gradual de desinteresse e da construção de uma visão negativa sobre as atividades profissionais envolvidas.

64 GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

65 MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, Jul.-Set. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>.

Mas apesar das barreiras e dos desafios enfrentados, muitos professores decidem permanecer na profissão devido aos laços afetivos que mantêm com as tarefas docentes.

Reconhecendo as dificuldades e se referindo a dedicação necessária, muitos se referem à profissão docente como um “sacerdócio”. O que também demonstra a religiosidade que cerca todo ambiente escolar. Muitas famílias também pensam a profissão da mesma forma.

O engajamento profissional afetivo dos professores quando comparado a fatores estudados em pesquisas internacionais, como satisfação no trabalho, percepção sobre as condições de trabalho, desejo de se tornar professor e interação mostram que a vida dos nossos docentes é dura, e na escola pública, muito dura. É importante conhecer esses fatores para que se promova um ambiente de trabalho mais favorável aos professores, a fim de melhorar a qualidade da Educação no país.

Pesquisas realizadas por Angeli Gatti e Elba Barretto, assim como Gisele Masson, destacam que os fatores relacionados aos aspectos afetivos são importantes para a permanência na carreira docente. Isso inclui o sentimento de realização de uma função socialmente importante, o amor pela profissão e as interações no ambiente de trabalho.

Esses fatores têm influência significativa no engajamento afetivo dos professores e em sua resiliência. Aqueles que desejam seguir na carreira demonstram um forte vínculo afetivo com os alunos e um senso de missão.

O ato de ensinar requer o estabelecimento de contatos humanos e a capacidade de se sensibilizar com as experiências e emoções dos outros, em um constante ajuste da pessoa ao seu ambiente de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que a formação inicial e continuada dos docentes também desempenha um papel fundamental na construção de uma carreira sólida e bem-sucedida.

Professores bem formados, que atuam articulando a teoria e a prática, sentem-se mais seguros em sua profissão e têm uma vivência profissional mais positiva. As emoções vivenciadas em sala de aula e os

vínculos estabelecidos com os alunos são aspectos importantes para o engajamento profissional e afetivo dos professores.

Porém, há aspectos relacionados à formação dos docentes, que são frequentemente associados à construção de uma carreira bem-sucedida no exterior, que inexistem nas propostas de currículo da formação universitária no Brasil.

O questionário do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015⁶⁶ não abrange a percepção dos docentes sobre sua interação com os alunos, mas isso também está associado à satisfação no trabalho e ao engajamento profissional.

O PISA indica que embora a responsabilidade pelo sucesso dos alunos não recaia exclusivamente sobre os professores, é consenso que a satisfação e o engajamento dos professores desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade da Educação.

Portanto, é necessário valorizar e promover o engajamento profissional dos docentes, buscando melhores condições de trabalho, investindo em sua formação e incentivando a interação e colaboração entre os professores e a gestão escolar.

Quando nos enveredamos por corredores de um colégio público, onde professores tentam decifrar seus alunos, tentamos entender quais os elementos que ajudam a moldar o juízo de um professor, a sua maneira de avaliar e interpretar os resultados dos alunos. Como já vimos, Jacqueline Oliveira e Cristina de Medeiros⁶⁷ foram mais longe e resolveram esmiuçar o funcionamento dos Conselhos de Classe. Para quem esqueceu, o Conselho de Classe é aquele momento em que as decisões podem alterar o rumo da vida dos estudantes.

Mas antes vamos relembrar Pierre Bourdieu em seu trabalho conjunto com Monique de Saint-Martin chamado “As categorias do juízo

66 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

67 OLIVEIRA, J. M.; MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. *Educação em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.4774>.

professoral”⁶⁸. Eles sugeriram a hipótese de que as impressões que se formam na sala de aula persistem, resistem e até sobrevivem ao professor que as emitiu primeiro.

Embora essa reflexão tenha sido feita na França dos anos 1970, ela se mostra atual e universal. A escola mistura atributos sociais e acadêmicos, criando um ambiente complexo, onde a vida fora da escola tem peso decisivo na avaliação do professor. Mas onde podemos verificar o momento em que os professores decidem a vida futura de seus alunos?

Para tentar descobrir isso, voltamos à dissertação de Jacqueline Oliveira orientada por Cristina de Medeiros⁶⁹ que encontraram quatro salas de sexto ano de uma escola no Paraná que serviu de objeto de estudo. Buscando a resposta nos Conselhos de Classe dessas turmas, tentando identificar como se formam os julgamentos dos professores e como eles afetam o futuro acadêmico e social dos estudantes, utilizaram os conceitos do Pierre Bourdieu: *habitus*, violência simbólica e capital cultural.

Bourdieu recriou o conceito de *habitus* em 1962, escrevendo o seguinte: *habitus* é [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas⁷⁰.

Também me senti ignorante quando li isso a primeira vez. Mas vou tentar simplificar o máximo possível para você!

Imagine que dentro de nós temos um supercomputador, que roda um programa chamado de “sistema de disposições duráveis e transponíveis”. Esse supercomputador coleta, armazena e usa todas as coisas que já vivemos, aprendemos e experimentamos - nossas experiências passadas.

68 BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: M. A. NOGUEIRA; A. CATANI (Orgs.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

69 OLIVEIRA, J. M.; MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. *Educação em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, Set.-Dez.2018. <https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.4774>.

70 BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

Agora, imagine que todas essas experiências são como peças de um grande jogo de LEGO. Só que cada peça é única e representa uma experiência, aprendizado ou habilidade que adquirimos ao longo de nossas vidas: o dia que aprendi a dar laço no sapato, por exemplo.

Toda vez que nos deparamos com uma nova situação, uma nova tarefa ou um novo problema, esse nosso supercomputador começa a juntar essas peças de LEGO montando uma solução que seja adequada para a nova situação: o dia que eu usei um laço de sapato para amarrar um tênis; o dia que eu usei um laço para fechar um presente etc.

E o mais legal é que, como as peças do LEGO, podemos usar essas experiências e habilidades em diferentes situações. Por exemplo, a habilidade de trabalho em equipe que adquirimos ao jogar futebol, pode ser usada na escola quando precisamos trabalhar em um projeto em grupo.

Por isso que esse sistema é “transponível”, porque as habilidades, experiências e aprendizados que são duráveis podem ser “transportadas” de uma situação para outra, de uma tarefa para outra. Ele permite que realizemos tarefas muito diferentes usando as mesmas peças - as mesmas experiências e habilidades: queimou o dedo na vela, vai queimar também no fogão.

Então, esse “sistema de disposições duráveis e transponíveis” é como nosso supercomputador pessoal que nos ajuda a enfrentar todas as novas situações e tarefas que encontramos na vida. Legal, né?

Pois é, então o que Jacqueline Oliveira e Cristina de Medeiros estavam tentando fazer naquela escola no Paraná, era ver se aquilo que os alunos aprendiam não apenas na sala de aula, mas em toda vivência escolar, servia para se tornar capital cultural, ou seja, boas peças de LEGO que podem ser usadas muitas vezes; ou se por causa de alguma violência sofrida, principalmente através do *bullying* e da falta de respeito, os alunos criavam peças de LEGO com defeito.

Elas tentaram entender como comportamentos e posturas são internalizados no indivíduo durante a socialização. Então passaram a observar como os professores absorvem, expressam e interpretam os comportamentos dos alunos.

Quando o julgamento do professor vem carregado de preconceitos e estereótipos sociais, isso afeta a ação pedagógica e a avaliação do aprendizado do aluno. Isso porque o capital cultural de cada aluno é construído com as qualificações intelectuais adquiridas no ambiente familiar e escolar, e isso existe desde sempre na sala de aula.

Para entender como o julgamento do professor é formado e como ele expressa isso nas reuniões dos Conselhos de Classe influenciam esse processo, as pesquisadoras assumiram que segundo a teoria de Bourdieu e Saint-Martin, os julgamentos dos professores, moldados no ambiente escolar, são como tatuagens invisíveis deixadas no aluno, que o acompanham mesmo depois que o “tatuador”, o professor, já se foi. Isso significa que a escola transforma características sociais em atributos escolares - fazendo com que a vida do aluno fora da escola influencie a avaliação que os professores fazem dele.

Então, chegamos ao ponto em que temos de concluir que por causa das péssimas condições de trabalho que enfrentam, os professores descontam seu desânimo e frustração nos alunos. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire refletiu sobre como a Educação escolar, especialmente na escola pública, está organizada para reproduzir os processos de dominação, que está resumida na seguinte frase: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

O professor desvalorizado e com problemas psicológicos faz com os alunos o que o governo e a sociedade fazem com ele. Por esse motivo é que - assumindo o caráter sacerdotal de entrega e penitência da carreira, muitos professores são os primeiros a falar mal de Paulo Freire. As famílias que querem que os professores sejam como os antigos “escravos gregos”⁷¹, também detestam Paulo Freire.

71 Após várias conquistas militares no Oriente grego, os romanos adaptaram uma série de preceitos educacionais gregos ao seu próprio incipiente sistema. Estudantes romanos foram ensinadas (especialmente no nível elementar) no mesmo estilo dos estudantes gregos, às vezes por escravos gregos que tinham uma inclinação para educação. Wikipedia.

A Fundação Carlos Chagas⁷² realizou uma pesquisa e verificou que um terço dos professores de escolas públicas do país dá aula para mais de 300 alunos por ano, o que prejudica a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes⁷³.

Para você que não é professor entender o que isso significa, se cada aluno fizer um trabalho por mês ao longo de oito meses, serão 2400 trabalhos para corrigir, equivalente a 12 livros de 200 páginas para corrigir, se cada trabalho tiver apenas uma página. Se tiver de aplicar duas provas por semestre com dez questões, serão 12.000 questões corrigidas por ano. Nesse meio tempo, tem que preparar as aulas.

Nos Estados Unidos, França e Japão, os professores que ganham mais, têm menos alunos e trabalham em uma única escola. Com a alta carga de trabalho e a falta de tempo para planejar as aulas, como manter interações com alunos? Relações afetivas então, nem pensar. Nenhum mistério, portanto, que isso se reflete nos baixos níveis de aprendizagem do país.

Esse estudo não vem de nenhuma origem sindical nem da esquerda: foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o Itaú Social⁷⁴ e a Associação D3E⁷⁵. A FCC é uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos que atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. O Itaú Social é uma organização que tem como objetivo contribuir para a melhoria da Educação pública brasileira, promovendo iniciativas voltadas ao desenvolvimento institucional de organizações da sociedade civil, realização de projetos sociais, pesquisas e outras ações educativas. A Associação D3E é uma associação civil sem fins lucrativos que colabora para o aprimoramento do debate educacional e a qualificação do uso do conhecimento científico no desenvolvimento de políticas

72 <https://www.fcc.org.br/fcc/>.

73 <https://www.sinprocxias.com.br/noticias/sinpro/professores-brasileiros-enfrentam-excesso-de-alunos-e-de-trabalho.html>.

74 <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudo-mostra-que-quase-20-dos-docentes-trabalham-com-mais-de-400-estudantes-durante-o-ano-letivo/>.

75 <https://d3e.com.br/>.

públicas, contribuindo para a promoção de uma Educação equitativa e de qualidade no Brasil. Foram realizados dez estudos de caso em redes estaduais e municipais que representam situações extremas, para compreender os fatores que contribuem para que esses professores atuem com maiores ou menores números totais de alunos.

Novamente vemos um ramo da burguesia, notadamente do capital financeiro que a esquerda chama de rentistas, preocupado em melhorar a Educação para poder estimular o crédito ao consumo. Consumidores educados gastam de forma consciente e não exageram seus gastos.

Esse estudo focou nos profissionais que atuam nas categorias Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em outros países. O Ensino Fundamental compreende a fase do 1º ao 9º ano e atende crianças dos seis aos 14 anos de idade. Utilizou os dados do Censo Escolar, que é o principal instrumento de coleta de dados da Educação Básica brasileira, nas redes públicas e privadas, em todas as suas esferas, e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental a professora é responsável por alfabetizar os alunos e ensinar as disciplinas básicas da grade curricular. No Ensino Fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, ela deve conduzir o processo de alfabetização dos alunos por meio de atividades lúdicas como brincadeiras, pinturas, desenhos e passeios. Escrevo professora, pois quase não existem homens envolvidos nesse trabalho. Eles começam a surgir em sala de aula a partir do 6º ano, no Ensino Fundamental 2.

As principais atividades de uma professora do Ensino Fundamental 1 inclui participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento e ministrar as horas-aula nos dias letivos.

É responsabilidade da professora, zelar também pela frequência dos alunos, registrar os objetivos, atividades e resultados do processo educativo, tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

Agora lembra bem disso porque eu vou falar de outras coisas antes de voltar a esse assunto.

No momento em que estou escrevendo o salário-mínimo é de R\$ 1320,00. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Dieese, o tempo médio necessário para adquirir os produtos da cesta básica passou de 120 horas e 37 minutos em julho de 2022 para 111 horas e 8 minutos, em julho de 2023. O trabalhador brasileiro remunerado pelo piso nacional gastou 54,61% do rendimento líquido para adquirir os alimentos básicos.

Para o Dieese o salário-mínimo ideal no Brasil para o sustento de uma família com quatro pessoas seria R\$ 6.528,93⁷⁶. De acordo com o portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o salário inicial de um professor do estado de São Paulo em 2023 é de R\$ 3.620,00. Esse valor é para um professor com formação de nível superior e com jornada de trabalho de 40 horas semanais. O salário pode variar de acordo com a experiência do professor, a sua titulação e a jornada de trabalho.

Em 2023, o ministro da Educação, Camilo Santana, assinou uma portaria que estabelece o novo valor do piso nacional do magistério, que será de R\$ 4.420,55 para uma jornada de 40 horas semanais. Esse valor representa um reajuste de 15% em relação ao piso anterior, que era de R\$ 3.845,63. O ministro afirmou que a valorização dos profissionais da Educação é fator determinante para o crescimento do país. O artigo também explica que o piso salarial dos professores é regulamentado pela Constituição Federal e pela Lei nº 11.738/2008, e que deve ser corrigido anualmente pelo crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano,

76 <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/08/04/salario-minimo-ideal-em-julho-seria-de-r-652893-diz-dieese.htm>.

estabelecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Fundeb.

De acordo com um levantamento realizado pela plataforma de empregos Catho⁷⁷ e divulgado em 15 de outubro de 2021, as médias salariais oferecidas a professores do ensino privado no Brasil variavam de R\$ 1.700 a R\$ 5 mil. Os estados que ofereciam a maior média de remuneração eram o Distrito Federal (R\$ 5.167,64), o Pará (R\$ 4.341,34) e o Maranhão (R\$ 4.223,44). Em 13º lugar, São Paulo oferecia uma média salarial de R\$ 3.464,68. O Rio Grande do Norte é o estado que oferecia a menor remuneração para os educadores, com uma média de R\$ 1.798,51.

Os professores de Ensino Superior eram os que recebiam salário acima da média, com vencimentos até R\$ 8.761,33. Os professores do Ensino Médio vinham logo depois, com ofertas de salários de R\$ 3.861,64 para práticas pedagógicas e de R\$ 3.749,40 para o ensino de línguas estrangeiras. Já os que atuavam no Ensino Fundamental recebiam entre R\$ 2.941,30 e R\$ 3.035,21 para ensinar Educação Física e matérias regulares, respectivamente.

O conceito de piso salarial significa que deveria ser o menor valor pago a uma classe de trabalhadores, e esse valor varia de acordo com a profissão, a região e o nível de escolaridade. Há uma diferença entre o piso salarial dos professores da rede pública e da rede privada, sendo que a rede pública oferece uma remuneração maior e mais estável do que a segunda. Por isso que os professores deveriam entender a importância dos sindicatos na defesa dos seus direitos trabalhistas e na negociação dos valores do piso salarial.

Mas isso não acontece. Em alguns estados nem existem sindicatos de professores, e em outros estados os donos de escola particulares dominam os sindicatos corrompendo os membros da diretoria.

Compare a média salarial dos professores por estado no Brasil (2023):

⁷⁷ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/15/dia-dos-professores-veja-ranking-com-media-salarial-oferecida-em-cada-estado.ghtml>.

Estado	Média salarial dos professores da escola pública	Média salarial dos professores da escola privada	Diferença % entre pagamento dos professores de escola pública e privada
Rio Grande do Norte	R\$ 1.798,51	R\$2.780,00	55%
Amapá	R\$ 2.078,36	R\$2.750,00	32%
Ceará	R\$ 2.496,07	R\$3.040,00	22%
Alagoas	R\$ 2.550,29	R\$3.020,00	18%
Sergipe	R\$ 2.797,33	R\$2.970,00	6%
Rio Grande do Sul	R\$ 2.944,78	R\$3.680,00	25%
Amazonas	R\$ 2.960,57	R\$3.180,00	7%
Paraná	R\$ 3.049,56	R\$3.590,00	18%
Piauí	R\$ 3.110,70	R\$2.890,00	-7%
Bahia	R\$ 3.267,77	R\$3.280,00	0%
Paraíba	R\$ 3.329,40	R\$2.980,00	-10%
Acre	R\$ 3.386,51	R\$2.918,00	-14%
Rio de Janeiro	R\$ 3.399,90	R\$3.710,00	9%
Pernambuco	R\$ 3.435,84	R\$3.230,00	-6%
São Paulo	R\$ 3.464,68	R\$3.620,00	4%
Tocantins	R\$ 3.496,85	R\$2.990,00	-14%
Minas Gerais	R\$ 3.631,20	R\$3.470,00	-4%
Roraima	R\$ 3.660,94	R\$2.790,00	-24%
Rondônia	R\$ 3.811,61	R\$3.010,00	-21%
Goiás	R\$ 3.873,49	R\$3.310,00	-15%
Espírito Santo	R\$ 3.924,32	R\$3.530,00	-10%
Mato Grosso do Sul	R\$ 4.071,85	R\$3.360,00	-17%
Mato Grosso	R\$ 4.187,99	R\$3.220,00	-23%
Santa Catarina	R\$ 4.219,02	R\$3.640,00	-14%
Maranhão	R\$ 4.223,44	R\$2.920,00	-31%
Pará	R\$ 4.341,34	R\$3.050,00	-30%
Distrito Federal	R\$ 5.167,64	R\$4.090,00	-21%

Como podemos ler direto da Tabela, dez estados têm média salarial maior para o ensino privado, enquanto 16 estados pagam melhor na escola pública. Isso significa que nos estados onde se paga uma média salarial melhor, predomina o tipo de escola que paga melhor. Por outro lado, o ensino privado atende os mais ricos e quando a média salarial do ensino privado é menor do que a da escola pública, é porque o número de escolas públicas é menor do que a demanda geral, tornando a escola privada a opção de trabalho preferencial dos professores.

A maioria dos professores acaba cumprindo uma dupla jornada de trabalho, com um emprego público e outro privado, mas isso só acontece com os melhores professores, que são aqueles aprovados nos concursos públicos. Quando a imprensa denuncia a pesada jornada de trabalho dos motoristas de aplicativos, geralmente esquece da pesada jornada de trabalho dos professores do Ensino Fundamental. Preciso dizer que esse é mais um fator que causa a Má Educação?

Esse levantamento feito pelo Grupo Rabbit⁷⁸ mostra que, em média, professores de escolas particulares recebem salários inferiores ao novo piso nacional do magistério em escolas públicas, que neste ano chegou a R\$ 3.845,00. As menores médias salariais nas escolas privadas estão entre professores da Educação Infantil, com salários de R\$ 2.250,00.

Nessa pesquisa feita entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022 de forma amostral, com 332 escolas com perfis diversos, os resultados indicaram as médias de R\$ 2.250,00 a R\$ 2.638,00 para professores do Ensino Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, para jornadas integrais, de 40 horas semanais.

No Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, os salários são baseados em valores por hora/aula. A média da hora/aula para o Ensino Fundamental gira em torno de R\$ 22,00 e, para o Ensino Médio, cerca de R\$ 30,00.

A maior parte das escolas participantes dessa pesquisa, 43%, está localizada no estado de São Paulo, seguida por 10% no estado do Rio de Janeiro. As demais instituições estão distribuídas entre estados da região Nordeste (18%), Sul (11%), Sudeste (9%) e Norte e Centro-Oeste, que juntas somam 9% da amostra.

A maioria cobra mensalidades entre R\$ 301,00 e R\$ 900,00, o equivalente a 48% das instituições participantes. Outras 13% das escolas cobram mensalidades de mais de R\$ 1,5 mil.

Para 61% das escolas, os custos aumentaram em relação ao cenário pré-pandemia e para 66% delas a lucratividade diminuiu, sem que

78 <https://www.rabbitmkt.com.br/>.

ninguém apresentasse números exatos. A maioria das escolas - 70% - declarou que tem alguma dívida. A média de lucratividade dessas instituições é de 11%.

Essa realidade está muito distante da valorização dos profissionais do magistério prevista no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005 de 2014. É previsto que o rendimento médio dos professores deve ser equiparado ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. O prazo para que isso fosse feito encerrou-se em 2020. Mas nenhum governo federal, estadual ou municipal resolveu cumprir a lei.

Até 2019, os professores das redes públicas com Ensino Superior completo ganhavam menos que os demais profissionais. Em média, recebiam 78,1% do que ganhavam os demais profissionais de outras áreas com mesma escolaridade, de acordo com os últimos dados disponibilizados no relatório de monitoramento do PNE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

Em 2022, o governo federal estabeleceu o reajuste de 33,23% para professores da rede pública de Educação Básica, o que elevou de R\$ 2.886,00 para R\$ 3.845,00 o piso salarial nacional da categoria. O piso se aplica a profissionais com formação em magistério em nível médio - vinculados a instituições de Ensino Infantil, Fundamental e Médio das redes federal, estadual e municipal - que têm carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Mas não foi pago pela maioria dos entes de governo.

Na rede privada, segundo Gilson Reis, coordenador nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - Contee, os professores enfrentam situações de baixa remuneração e ausência de plano de carreira⁷⁹.

Segundo ele, é um mito que a escola privada paga mais que escola pública. Algumas escolas privadas nos bairros mais ricos nas regiões mais ricas do país têm um salário bom, mas a média salarial dos professores da rede privada está abaixo rede pública.

79 <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostra-defasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>.

Durante a pandemia a escola privada perdeu alunos, e impôs um sacrifício ainda maior aos professores. Houve redução de salários e redução de direitos, que foram conquistados nas convenções coletivas, com a precarização do trabalho em todo o Brasil.

Segundo os últimos dados oficiais de remuneração dos docentes, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em 2018 os professores da rede privada recebiam em média R\$ 3.399,19 brutos, por 40 horas de trabalho semanais. A média da rede pública - considerando as escolas municipais, estaduais e federais - era R\$ 4.585,53 brutos, com todos os benefícios do serviço público incorporados.

O salário médio de um professor de Ensino Fundamental no Brasil é de R\$ 2.915,93 para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Essa e as próximas informações são baseadas em uma pesquisa do site [salario.com.br](https://www.salario.com.br) com dados oficiais⁸⁰ e pesquisas particulares, que incluiu um total de 28.598 salários de profissionais admitidos e desligados pelas empresas no período de junho de 2022 a junho de 2023.

A faixa salarial do professor de Ensino Fundamental fica entre R\$ 2.424,00 (mediana dos salários identificados na pesquisa) e sendo R\$ 6.308,71 o teto salarial; sendo ainda, a média do piso salarial 2023 registrado nos acordos coletivos para os profissionais em regime CLT de todo o Brasil: R\$ 2.836,29.

O perfil profissional mais recorrente é o de uma trabalhadora com 37 anos, formação superior em licenciatura e/ou Pedagogia, mulher, que trabalha 20h semanais em empresas do segmento de Administração pública em geral. Nesse período, a cidade com mais ocorrências de contratações e por consequência com mais vagas de emprego para professor de Ensino Fundamental foi Itajaí, em Santa Catarina.

Mas o presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares - Fenep, Bruno Eizerik, que representa as instituições privadas, con-

80 <https://www.salario.com.br/>.

testou os dados da pesquisa. Segundo ele, as escolas particulares são muito diversas, assim como os salários pagos. Eizerik afirmou que anualmente os salários são renegociados com os docentes, mas que, por conta da pandemia, em alguns locais, não foi possível haver reajustes.

As escolas de Ensino Infantil, de acordo com ele, foram as que mais foram impactadas, sobretudo aquelas que atendiam a alunos de até 3 anos, idade em que a Educação ainda não é obrigatória e que é muito difícil conduzir atividades de maneira remota. Nessa etapa, muitos alunos deixaram as escolas.

Segundo ainda Eizerik, são necessárias políticas públicas, como a desoneração da folha de pagamento e financiamentos, para ajudar a manter as escolas particulares, pois em muitos lugares simplesmente não há escola pública.

Com isso todo ano há manifestações de professores organizados nos poucos sindicatos que ainda funcionam⁸¹. As greves em 2023 têm motivações diversas, mas todas estão relacionadas à negligência com professores e estudantes que vem acontecendo há anos em todo o país. Algumas das principais reivindicações incluem escolas sem segurança, recursos pedagógicos e infraestrutura básica, salários abaixo do piso nacional e falta de valorização profissional.

No Distrito Federal, na greve os professores reivindicam a reestruturação da carreira e o pagamento do piso salarial. No Rio de Janeiro, os professores da rede pública querem o pagamento do piso salarial nacional. No Paraná, docentes de seis Universidades estaduais entraram em greve, reivindicando o reajuste salarial anunciado pelo governo estadual.

A greve é um direito constitucionalmente garantido ao trabalhador e não deve ser vista como atividade fútil ou desnecessária, como muitos políticos e patrões fazem a grande imprensa afirmar à população. A desvalorização profissional e salarial dos professores é uma realidade no Brasil que já se perpetua há anos, e medidas drásticas são

81 <https://educador.com.br/greve-de-professores-estados-2023/>.

tomadas em situações drásticas. Além disso, a insegurança e a falta de infraestrutura escolar impactam diretamente no dia a dia de funcionários e alunos, prejudicando a qualidade do ensino público no país.

A Lei Federal nº 11.738/2008 regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Em 2023, houve um reajuste de aproximadamente 15% no Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, passando de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55. No entanto, a maioria dos estados ainda não está cumprindo a determinação. Isso significa que, apesar do aumento do piso salarial nacional, alguns estados ainda não estão pagando o valor estipulado pela Lei federal aos seus professores. Essa certamente é a mais importante razão para as greves.

Sindicatos de professores, como por exemplo, o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro, fundado em 1931, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, de 1945 ou a Associação dos Professores do Paraná - APP, de 1947 organizam as greves que na maioria das vezes visam pressionar as autoridades a cumprirem a lei.

A resistência dos governantes em pagar aquilo que é devido aos funcionários públicos, contrasta fortemente com investimentos sem continuidade em obras públicas que geralmente não são terminadas.

Todos os relatos de melhoria da Educação em países que saíram da condição de subdesenvolvimento pagaram salários decentes aos professores. No Brasil, quem chega ao poder se recusa a pagar o mínimo decente. Aquele salário-mínimo de R\$ 6.528,93 que o Dieese sugere que é necessário para manter uma família, está bem acima do piso nacional decretado pelo governo federal de R\$ 4.420,55. Na prática, o salário justo para pagar um professor seria 48% maior. Aqui temos clara a Má Educação atuando, pois sem pagamentos melhores, não teremos profissionais melhores querendo entrar na profissão. E apenas para mantermos claro, a questão do sacerdócio, enquanto um professor ganha em média R\$ R\$ 3.464,68 no estado de São Paulo em 2023, um padre católico ganha R\$ 3.361,00.



Desdobramentos da Análise

Mentiras políticas

De acordo com o Censo Escolar, no ano de 2022 foram feitas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de Educação Básica no Brasil, ou cerca de 714 mil matrículas a mais em comparação com o ano de 2021, o que corresponde a um aumento de 1,5% no total. A oferta de escolas privadas cresceu 10,6% que passou de 8,1 milhões de alunos em 2021 para 9 milhões em 2022⁸².

As matrículas da Educação Básica aconteceram majoritariamente nas áreas urbanas (88,7%). Na rede privada esse número das matrículas atinge 99,0% sempre nas escolas urbanas. A rede pública municipal apresenta a maior proporção de matrículas de escolas rurais (18,9%), seguida da federal, com 12,9%. A conclusão é que os ricos estudam nas cidades.

A rede municipal detém 49,0% das matrículas da Educação Básica. A rede estadual é responsável por 31,2% das matrículas, a federal tem uma participação inferior a 1% e a rede privada conta com 19,0% do total de matrículas. Então os 19% mais ricos estudam em escolas privadas e urbanas, enquanto os 81% mais pobres estudam nas escolas públicas.

A distorção idade-série é como um espelho que reflete as falhas e desigualdades do nosso sistema educacional. Uma palavra técnica, mas cujo significado pode ser desvendado com um pouco de atenção e uma pitada de humanidade.

Imagine uma criança que começa a sua jornada escolar aos 6 anos. Aos 14, ela deveria estar no 9º ano do Ensino Fundamental. Mas, por uma série de tropeços da vida, essa criança de 14 anos está no 7º ano. Reprovações, abandono, retorno à escola... tudo isso forma essa distorção. É como se o relógio da Educação dessa criança tivesse atrasado.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, esse cenário não é uma exceção, mas a dura realidade de mais de

82 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

7 milhões de estudantes no Brasil. Sim, 7 milhões. São crianças e adolescentes que estão de alguma forma, atrasados em sua jornada educacional. São, na maioria, pobres. E o destino, sem uma intervenção positiva, pode ser cruel: abandono escolar, trabalho precoce, futuro precário.

Os números nos dizem que 18,5% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e 22,2% do ensino médio estão nessa situação. Os meninos são mais afetados que as meninas, especialmente no 8º ano, onde a taxa de distorção é de 23,8% para eles e 15,2% para elas.

Mas há notícias positivas, mesmo em meio a esse panorama. A distorção no Ensino Fundamental da rede pública caiu um pouco, de 15,6% para 13,8%. Nos anos iniciais, houve uma diminuição de 8,5% para 7,7%, e nos anos finais, de 23,8% para 21,0%. Pode indicar uma luz no fim de um longo túnel a percorrer.

Na rede privada, o cenário é diferente. Os índices são melhores, e a distorção é menor e menos variável. Mesmo assim, também lá os meninos enfrentam maiores desafios que as meninas.

Essa distorção idade-série é um retrato de uma sociedade que ainda não encontrou o caminho da igualdade e da justiça educacional. São números, mas também são vidas. São histórias truncadas que clamam por uma segunda chance, que essa Educação voltada exclusivamente para a Universidade não consegue resolver. Quem defende esse caminho, sem saber está defendendo a condenação de 7 milhões de crianças fora das cadeias produtivas, independente da ideologia que professam. É simplesmente, Má Educação.

Sei que essa é uma conversa difícil, mas necessária. Precisamos olhar de frente para essa realidade e buscar soluções, não apenas diagnósticos. Não adianta nada acadêmicos defenderem a formação de alunos críticos, se milhões de crianças e adolescentes nem alunos conseguirão ser.

O número de 7 milhões vem de um relatório da UNICEF⁸³ para a Educação Básica. Cada um desses alunos tem dois ou mais anos de

83 https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf.

atraso escolar. São adolescentes que foram reprovados ou deixaram a escola por algum motivo, e quando retornaram precisaram ingressar numa série que o padrão ideal de ensino determina que não corresponde à sua idade.

Essa distorção idade-série cria um estigma sobre esses 7 milhões de meninas e meninos condenando-os ao fracasso escolar. Não preciso explicar de novo que são pobres na sua maioria. São eles que vão abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São as futuras diaristas, babás, seguranças, porteiros, motoristas profissionais e tantas outras profissões que desqualificamos no Brasil.

A distorção idade-série alcança 18,5% das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental e 22,2% das matrículas do Ensino Médio. A maior diferença entre os sexos é observada no 8º ano do Ensino Fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é de 23,8% para o sexo masculino e de 15,2% para o feminino.

As taxas de aprovação, reprovação e abandono impactam o atraso escolar, e o tempo que os alunos permanecem na Educação Básica. Impactam também o custo da escola para o orçamento público, seja o governador de qualquer partido político. Na prática pagamos duas ou três vezes para aproximadamente 15% dos alunos ficarem reprovados.

A distorção idade-série do Ensino Fundamental da rede pública teve queda passando de 15,6% em 2021 para 13,8% em 2022. Mas essa média esconde que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a distorção passou de 8,5% para 7,7% e, nos anos finais, de 23,8% para 21,0%. No Ensino Fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 7º, o 8º e o 9º anos, com 20,7%, 22,3% e 22,4%, respectivamente.

Como a rede privada apresenta historicamente bons índices de aprovação, a distorção idade-série dela é inferior e menos variável do que a da rede pública. Nas escolas privadas as maiores taxas de distorção são encontradas para o 1º, 2º e 9º ano, com 4,9%, 5,2% e 5,4%, respectivamente. Nessas escolas também os alunos do sexo masculino

matriculados na rede privada apresentam maiores taxas de distorção idade-série para todos os anos do Ensino Fundamental em comparação com as alunas. Meninos mimados se recusam a estudar. Aí está escondido o machismo estrutural.

Meninos pobres e meninos ricos são repetentes num grau muito maior do que as meninas. Isso sugere que estão sendo menos cobrados por suas mães e pela sociedade em geral. Uma vez nas classes das crianças mais novas, tornam-se aqueles que praticam repetidamente o *bullying*, a intimidação sistemática, que também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos. Junte dois ou mais meninos repetentes numa sala de aula de Educação Básica, e está criado o ambiente para prejudicar a relação de ensino-aprendizagem da maioria.

Mas antes de condenarmos alguém, temos de entender que o cenário da Educação brasileira é um mapa com muitos contornos. Ele nos fala sobre nossos estudantes, nossos professores e sobre a complexa teia de desafios que temos pela frente. Vamos tentar decifrar mais alguns dados para entender o que eles realmente nos dizem.

Em 2022, a presença em tempo integral nas escolas tomou forma. Quer dizer que 12,5% dos alunos do Ensino Fundamental passaram a estar na escola por, pelo menos, 35 horas semanais, o equivalente a 7 horas diárias. Parece uma pequena parcela, mas é um avanço. Na rede privada, esse número é de 3,1%, e na rede pública, um pouco mais promissor, de 14,4%.

E o Ensino Médio? Com 7,9 milhões de matrículas, a rede estadual se destaca com 84,2% dos alunos. A distorção idade-série, aquele descompasso entre a idade do aluno e o ano em que ele deveria estar, diminuiu um pouco, mas ainda é uma questão. Na rede pública, esse descompasso chega a 26,5% na 1ª série. Na rede privada, é menor, 6,9%. Mas em ambos os casos, significa que nossos jovens estão atrasados em sua jornada educacional.

Então, seja pelo motivo que for, vamos condenar todos os 26,5% dos alunos de escolas públicas em estudantes universitários de segunda

classe? E vamos cobrar caro deles para que entrem numa Universidade privada e façam um curso de dois anos para terem capacidade de se tornarem gerentes de supermercado ou funcionárias de departamentos de recursos humanos? E se eles não tiverem dinheiro para pagar a faculdade, vamos emprestar dinheiro com juros de agiota para que eles consigam estudar? E no final vamos pagar salários entre R\$ 2.500 e R\$ 3.500 que serão insuficientes para sustentarem os filhos? E vamos cobrar impostos indiretos de até 37% em tudo o que eles consumirem, principalmente comida e transporte para mantermos essa turma subjugada?

É exatamente o que fazemos hoje no Brasil que persegue a ideia de colocarmos 15% da nossa população na Universidade, sem oferecermos nenhum outro tipo de formação.

Agora, um olhar sobre a inclusão. A Educação especial, por exemplo, abrange hoje quase a totalidade dos alunos (99,7%) com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou altas habilidades em classes comuns. Isso é sem dúvida uma vitória, mas há grandes diferenças entre a rede pública e privada. Na privada, de 225.833 matrículas da Educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns. Aqui cabe uma explicação: segundo a Psicopedagogia atual, os alunos atípicos ou especiais precisam de estímulo social, que só vão encontrar nas salas de aula convencionais. De outro lado, é importante acostumar as pessoas desde jovens a conviverem e respeitarem aquelas com algum tipo de deficiência. Mas nos países ricos que bancam essa experiência, são incluídas nessas salas de aula pelo menos um professor especializado na Educação dessas crianças atípicas, o que obviamente não acontece nas escolas públicas no Brasil. Deixo à sua imaginação fértil imaginar o que deve acontecer com essas crianças nas salas de aula regulares, sem apoio da professora cuidando de 35 a 45 alunos que precisam ser alfabetizados e aprender Matemática.

E nossos professores? São mais de 2,3 milhões deles, espalhados pela Educação Básica. Na Educação Infantil, 96,3% são mulheres, e quase 80% possuem nível superior completo. Houve crescimento, espe-

cialmente na Educação Infantil, de professores graduados, de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022.

Mas ainda há desafios, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas 34,4% das turmas de língua estrangeira têm professores com formação superior na disciplina. Um contraste quando olhamos para a Educação Física, com 83,3% de adequação.

Esses números são mais do que estatísticas. São a face de nossa Educação, de nossos filhos, de nossos professores. São um convite para entender, refletir e agir. E o que esses dados te dizem que não conseguem transmitir aos políticos, governadores e secretários de Educação? O que você enxerga nesse panorama da Educação em nosso país que a mídia não consegue reproduzir? A conversa está apenas começando, e sua voz é parte fundamental nesse diálogo, pois sua voz é a voz das famílias, cada dia mais importantes enquanto participantes da Educação, consumidores e eleitores. O quadro geral de adequação de professores com a formação correta no Ensino Fundamental está resumido no Gráfico 1.

Esse gráfico está dividido em grupos. No grupo 1, temos os professores com a formação adequada para ministrar a disciplina. São aqueles preparados, estudados, prontos para ensinar o que sabem. No grupo 3, encontramos uma situação um pouco mais confusa: professores com formação universitária dando aula de outra matéria diferente daquela em que se especializaram. Professor de Geografia dando aula de Matemática, ou professor de Artes dando aula de Português. Já no grupo 5, a coisa complica de vez: significa que qualquer um foi chamado para “quebrar um galho” na sala de aula.

Agora, pense nisso: 10% das disciplinas são ministradas por pessoas que não sabem dar aulas para essas turmas. E se olharmos para a situação geográfica? No Gráfico 2, os amarelos, laranjas e os vermelhos mostram o grau de improvisação dentro das salas de aula. Todo Norte, Nordeste e Centro-Oeste improvisam professores sem formação adequada para dar conta de atender a milhões de crianças e adolescentes que deveriam avançar. Coincidentemente é a zona de maior

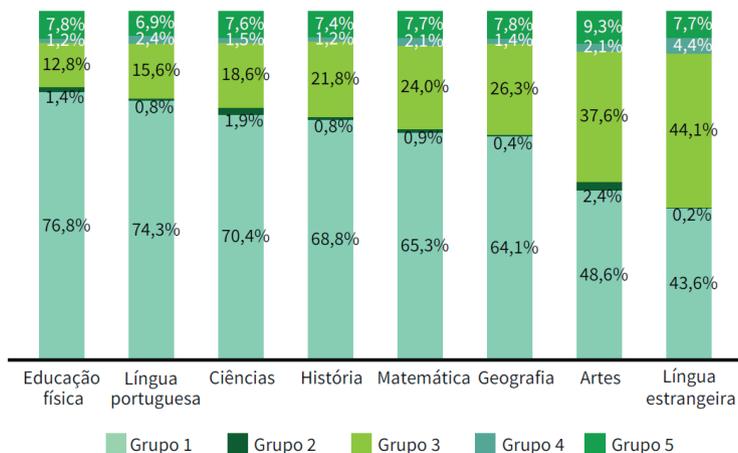


Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Segundo a Disciplina - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

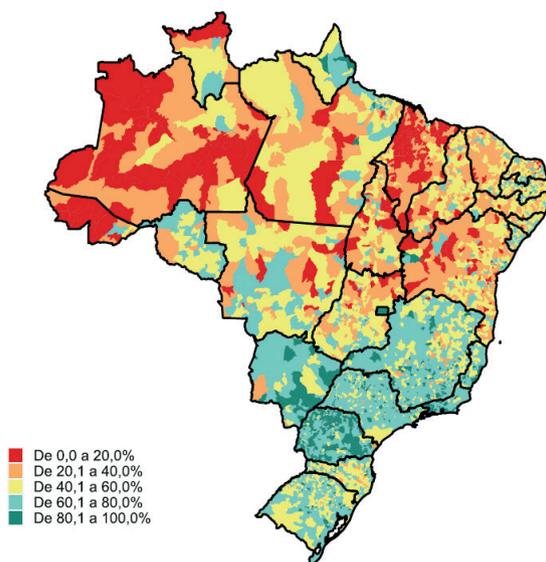


Gráfico 2 - Percentual de Disciplinas que são Ministradas por Professores com Formação Adequada (Grupo 1 do Indicador de Adequação da Formação Docente) nos Anos Finais, por Município - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

produtividade do agronegócio, com as plantações de soja e milho, e os milhões de cabeças de gado.

Aqui temos um registro direto de como a desigualdade é semeada. Má Educação na sala de aula significa peão no manejo e sua mulher na cozinha. O resto a gente importa. E aí, eu lhe pergunto: você quer mudar esse cenário, ou acredita que o agro é o alicerce da nação, e nós somos parte desse processo?

Mas uma vez decidido o caminho para a Universidade, os alunos são recebidos por uma grande maioria, quase a totalidade (96,1%) dos professores no Ensino Médio com grande qualidade, exibindo diplomas de nível superior completo. É uma marca expressiva. Isso significa que a maioria deles não apenas estudou para ensinar, mas mergulhou profundamente em sua área de conhecimento. Desses, 91,6% optaram pela licenciatura, uma formação que prepara especificamente para a sala de aula, para entender e se conectar com os alunos. E 4,5% têm bacharelado, um grau acadêmico que também habilita para ensinar, mas com uma abordagem um pouco diferente.

Agora, olhando para os outros 3,9%, vemos professores com formação de nível médio ou inferior. Pode parecer um número pequeno, mas não deixa de ser uma reflexão necessária. O que isso diz sobre nosso sistema educacional? Cada número, cada percentual, é um reflexo de algo maior, algo que envolve não apenas a Educação, mas também a sociedade, a Economia, a política. São questões que tocam cada um de nós, diretamente ou indiretamente.

Mesmo assim, apesar do Ensino Médio ter um perfil muito melhor do que o Ensino Fundamental, entre professores do grupo 3 – aqueles formados em uma disciplina que dão aula em outra, e professores do grupo 5, que não conhecem nada da matéria que dão aula, vemos no Gráfico 3 que em Química, Artes, Física, Filosofia, língua estrangeira e Sociologia, entre 30% e 60% dos professores estão quebrando um galho.

Desse gráfico conseguimos entender por que temos médicos excelentes, banqueiros excelentes, políticos profissionais, pastores religiosos eficientes, pessoas cada vez mais saudáveis e longevas nas classes

mais ricas, mas importamos tudo o que deriva do desenvolvimento científico e das novas formulações do pensamento civilizatório. Nesses últimos dois quesitos, estamos sempre improvisando na Educação, o que até nos permite entender, mas dificilmente permite formular novas ideias.

Para ficar mais fácil de entender o que estou escrevendo, se você juntar os conhecimentos de Biologia, Matemática, Geografia e Química, terá as bases para o sistema da Embrapa e das Emater estaduais. Embrapa e Emater são instituições públicas que atuam na área rural. A Emater é uma empresa de assistência técnica e extensão rural, enquanto a Embrapa é uma empresa de pesquisa agropecuária.

Lembrando que os filhos de ricos são educados nas grandes cidades, grande parte do sucesso do agronegócio está espelhado nas disciplinas que ensinamos melhor no Ensino Médio. Na prática poucos precisam de Universidade para tocarem suas fazendas. O que é necessário é ensinado por professores com boa formação no Ensino Médio.

Você se lembra da escola? Da creche, da Pré-escola, do Fundamental e do Médio? Se lembra, você cursou uma das 178.346 escolas de

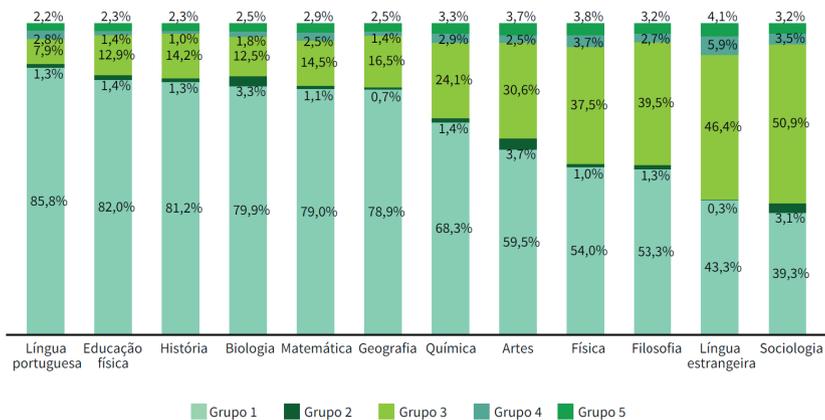


Gráfico 3 - Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio, Segundo a Disciplina - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Educação Básica do país. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços delas (60,1%), seguida da rede privada (23%). Sabendo que o governo municipal oferece principalmente os anos iniciais da creche ao Fundamental 1, o quinto ano, e o governo estadual oferece o Fundamental 2 e o Ensino Médio, conseguimos tirar algumas conclusões importantes desse Gráfico 4.

A primeira é que 23% das escolas estão abertas para os 10% mais ricos da população, enquanto os 90% começam a estudar em 60% das escolas municipais. Isso significa que o ambiente escolar dos 10% mais ricos será mais espaçoso e eventualmente mais diverso e estimulante, do que as apertadas salas de aula onde caberão os 90% mais pobres.

Nas escolas públicas, está previsto do ponto de vista do espaço ofertado, que de cada 7 alunos, 2 vão progredir para o Fundamental 2 e para o Ensino Médio. Não cabem mais jovens nesses espaços. Vamos lembrar de novo que segundo o Tribunal de Contas da União, 57% das salas de aula estão inadequadas para receberem os alunos. Ou seja, o próprio ambiente escolar não ajuda os alunos a quererem estudar. Essa é a versão “pá e cal” da Má Educação.

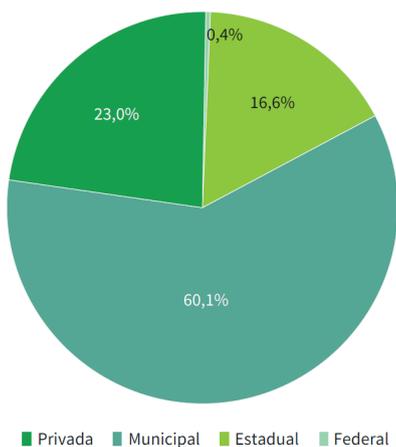


Gráfico 4 - Percentual de Escolas, por Dependência Administrativa - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Agora, imagine o som de crianças brincando: 113.409 dessas escolas abrem suas portas para a Educação Infantil, com 74.367 oferecendo vagas em creches e 99.743 em pré-escolas. Por que estamos criando mais escolas para crianças pequenas? Para as mães poderem trabalhar.

Na cidade de São Paulo, as creches municipais chamadas CEI abrem suas portas para crianças já com dois meses de idade. Muitas dessas escolas públicas são conveniadas, isto é, uma associação civil ou uma igreja podem oferecer para a prefeitura seus espaços, recebendo um preço fixo por criança acolhida.

Hoje são 2.148 CEIs conveniadas e geridas por ONGs, organizações sociais e religiosas, contra 362 de administração direta. Nas escolas da administração direta, as professoras têm formação e plano de carreira. Nas conveniadas, não tem plano de carreira, não tem formação adequada, nem mesmo espaço adequado para ministrarem algum ensino.

Segundo o Tribunal de Contas do Município de São Paulo⁸⁴ há contrastes preocupantes nas creches e instituições de Educação Infantil em São Paulo. É uma história que reflete como cuidamos das crianças pobres.

Nas escolas conveniadas, quase 58% das crianças não têm um ambiente interno para brincar. Nessas creches, 30,8% das crianças não têm a oportunidade de brincar ao ar livre, em contato com a natureza. Essas foram as condições encontradas por auditores em creches parceiras em São Paulo, que são parte vital do cuidado infantil, contrariando os padrões básicos de qualidade da Educação Infantil paulistana pública.

Mas não para por aí, 84,6% dessas instituições não têm salas de recreação ou de vídeo. E aqui está um detalhe que realmente me surpreendeu: em 92% das creches conveniadas, as plantas arquitetônicas ou croquis apresentados ao órgão responsável não correspondem aos imóveis reais. Em outras palavras, alguém aprova esses convênios mesmo quando não há toda documentação necessária para tal.

84 <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/30/auditoria-do-tcm-diz-que-72percent-das-creches-conveniadas-da-prefeitura-de-sp-nao-tem-estrutura-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>.

Quase metade dos diretores das creches diretas da cidade recebe mais de dez salários-mínimos, enquanto mais de 85% dos diretores das unidades parceiras recebem não mais do que cinco. Entre os professores, os contrastes são ainda mais chocantes. Nas creches diretas, 70,9% recebem entre três e cinco salários-mínimos, enquanto nas conveniadas, 99,2% recebem entre um e três. Mas os acenos da prefeitura em ano de eleição prometem equiparar o piso mínimo dos professores das creches conveniadas.

E o tempo que passam com as crianças? Na administração direta, há dois turnos, e os professores trabalham cerca de seis horas por dia. Nas parceiras, porém, 92,3% dos professores passam oito horas por dia com as crianças, e 7,7% passam dez horas.

Ainda de acordo com o Decreto Municipal nº 57.575/2016, uma Organização Social (OS) pode administrar até 100 unidades educacionais conveniadas com a Prefeitura de São Paulo. No entanto, a administração pública pode autorizar a OS a administrar mais de 100 unidades educacionais, desde que seja feita uma avaliação criteriosa da capacidade técnica e financeira da OS.

Além de representar um modelo de privatização do ensino público, a atitude da prefeitura de São Paulo remunera bem seus aliados políticos que apadrinham as organizações que abrem tais creches conveniadas. Resolve-se um problema de votos, de estatística de investimento da prefeitura, de pretensa eficiência da administração e do mercado, e abre-se o caminho para unidades de ensino que simplesmente não precisam seguir as diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação.

Além disso, mostra bem como as soluções práticas oferecidas pela forma que a direita governa, conversa diretamente com os 7 milhões de alunos que evadem das escolas, se apresentando como mão de obra barata. Se entram para uma igreja que administra uma dessas CEI, tem vaga para seus bebês garantidas até o momento do letramento, eventualmente mesmo da alfabetização. Esse é um dos mais sofisticados exemplos da Má Educação: fingir que atende uma demanda popular.

Os pedidos são feitos diretamente nos gabinetes dos vereadores, que veem assim seus redutos eleitorais crescerem e solidificarem⁸⁵. Enquanto isso a política de esquerda promove discussões, assembleias, conselhos e greves que fazem os mais pobres perderem o dia de trabalho sem entender o motivo daquelas iniciativas.

Isso acontece porque enquanto a direita não se incomoda em gerar e gerir o lumpesinato, a esquerda insiste numa cara epifania de formação de alunos críticos. Se esses militantes fossem minimamente críticos, refletindo sobre a realidade dos 15% mais pobres, já estariam propondo soluções eficazes para essas pessoas.

Para quem se esqueceu o que é lumpesinato, o termo (*lumpenproletariat*) foi cunhado por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto do Partido Comunista para se referir a uma classe social que está abaixo da classe trabalhadora. O lumpesinato é composto por pessoas marginalizadas da sociedade, que também inclui pessoas que estão desempregadas, subempregadas ou que vivem na pobreza. Marx e Engels acreditavam que o lumpesinato não era uma força revolucionária, mas uma força contrarrevolucionária. Eles argumentaram que o lumpesinato era facilmente manipulado pelos capitalistas e que era usado para dividir a classe trabalhadora.

Marx e Engels acreditavam que o lumpesinato era motivado por seus próprios interesses egoístas e imediatos e que não se importava com a luta da classe trabalhadora pela igualdade. Por isso que era facilmente manipulado pelos capitalistas, que usavam o lumpesinato para dividir a classe trabalhadora e para impedir a revolução.

As ideias de Marx e Engels sobre o lumpesinato foram influentes no pensamento socialista e comunista. Mas algumas pessoas da esquerda católica defendem que o lumpesinato também pode ser uma força revolucionária, se for organizado e doutrinado.

Resolvida a confusão da falta de escola para os primeiros anos de ensino, depois vem o Ensino Fundamental, presente em 122.469

85 <https://www.metropoles.com/sao-paulo/de-olho-na-reeleicao-nunes-refina-loteamento-para-agradar-caciques>.

unidades escolares no país. São 105.360 de anos iniciais, quando as letras começam a fazer sentido, e 61.785 de anos finais, onde os jovens começam a questionar o mundo.

Aqueles que avançam na trilha do conhecimento ingressam nas 29.413 escolas que oferecem o Ensino Médio, onde um futuro melhor começaria a ser esboçado, se não quase exclusivamente voltado ao ingresso na Universidade.

Enquanto isso, tendo em vista um quadro como o Gráfico 5, empresas privadas se organizam para suprir as falhas das escolas através de soluções tecnológicas, que podem ajudar muito a Educação enquanto recurso complementar, mas não como fornecedor exclusivo de formação.

Escrevo isso com a experiência de 25 anos dedicados ao ensino à distância universitário, e ao avanço da tecnologia em sala de aula. Equipamentos como *tablets* e computadores portáteis conseguem funcionar como repositórios de conteúdos escolares. Esses conteúdos podem auxiliar escolas que não tem verbas para laboratórios de demonstração de conteúdos de disciplinas como Geografia, Química, Física e Geometria. Mas esses materiais não substituem os professores especializados nessas disciplinas.

Um exemplo prático disso é o ábaco. Há dois séculos que vários brinquedos paradidáticos trazem as contas dos ábacos correndo de um lado para o outro num arame. Crianças pequenas se divertem geralmente lançando as contas de um lado para o outro. Quando aprendem a contar, as crianças contam geralmente as bolinhas em voz alta. Mas como nossa cultura não utiliza o ábaco, nunca se ouviu falar de um caso de uma criança que começou a somar ou multiplicar usando aquelas contas coloridas presas num arame.

A mesma coisa acontece com brinquedos que simulam estetoscópios médicos. Nenhuma criança pequena sabe naturalmente aprender a ouvir as batidas do coração porque ganhou um estetoscópio. Na outra ponta, nenhum idoso com toda sua experiência de vida sabe aprender intuitivamente a utilizar as redes sociais, se seus netos não ajudarem. Objetos não substituem a interação necessária para ensinar a aprender.

Por isso que quando vemos uma tabela como o Gráfico 5, percebemos que muito antes de *tablet* ou mesmo de *internet*, faltam na Educação Infantil banheiros, parque infantil, área verde, pátio coberto ou descoberto, recursos de acessibilidade, jogos educativos, brinquedos, material para atividades artísticas e bibliotecas.

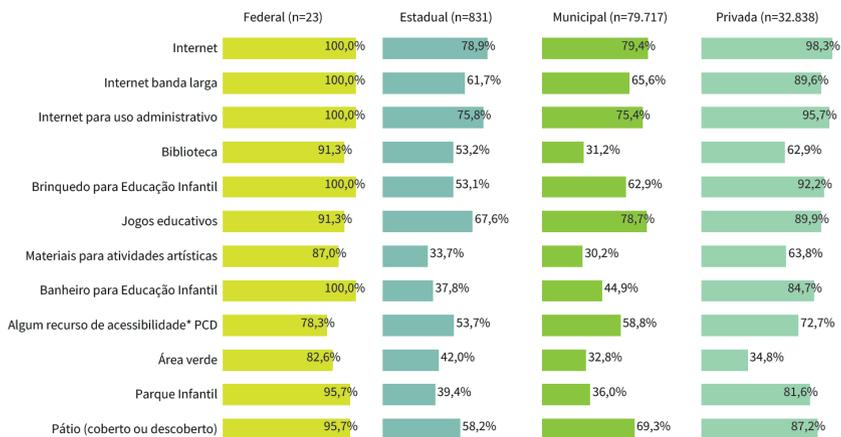


Gráfico 5 - Recursos relacionados à Tecnologia e à Infraestrutura Disponíveis nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Mesmo nas escolas do Fundamental, vemos que as escolas privadas, que exibem uma Educação mais eficiente do que as escolas públicas, principalmente pelo número limitado de alunos por sala de aula e professoras bem formadas, do que pela oferta de computadores ou *tablets*.

Até porque o mais importante quando se oferecem equipamentos digitais é disponibilizar conteúdos significativos que ajudem os alunos a aprenderem da forma que é ensinada a Educação e consequentemente, a Cultura do país.

Programas de computador traduzidos por pessoas que desconhecem o currículo e a forma que as disciplinas são ministradas na

proposta de Educação nacional, estão entregando objetos que não oferecem sentido próprio, como um livro.

Mas da mesma forma que livros, ou talvez pior, computadores e *tablets*, e até mesmo sistemas operacionais, ficam obsoletos rapidamente. Dificilmente um estudante consegue utilizar sua mochila desde a Educação Infantil até o final do Fundamental. No caso de um *tablet*, se a criança começar usando um aos cinco anos, provavelmente aos oito anos terá dificuldades em continuar a utilizá-lo.

Por esse motivo que a maioria das escolas e mesmo das Universidades, utilizam até hoje lousa e giz. No ensino universitário, ou eventualmente no Ensino Médio, depois que os alunos já aprenderam a aprender, faz algum sentido buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem com a utilização de equipamentos digitais.

Também faria sentido, como defende o professor Silvio Meira, professor emérito do Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco, disponibilizar computadores para os alunos aprenderem a programar. Isso seria uma interessante possibilidade de itinerário tanto para linguagens quanto para formação técnica e profissional. Mas enquanto isso não acontece, melhor investir naquilo que ajuda as professoras ministrarem aula.

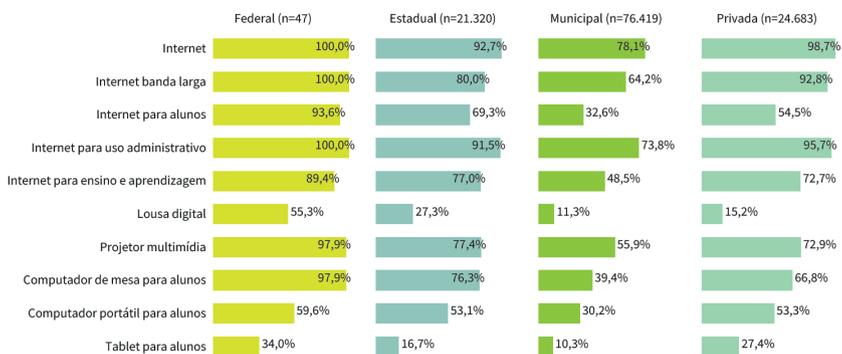


Gráfico 6 - Recursos Tecnológicos Disponíveis nas Escolas de Ensino Fundamental, segundo a Dependência Administrativa - Brasil - 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

E por falar nas professoras, vamos conversar sobre quem está no comando das nossas escolas. A resposta revela algo bem interessante. Vamos começar com os números. Em 2022, nas 178.346 escolas espalhadas pelo nosso país, tínhamos 188.840 gestores. A maioria, 86,2%, são os diretores, aqueles que, com pulso firme ou sorriso acolhedor, regem o dia a dia da escola. Os outros 13,8% têm cargos variados, contribuindo cada um à sua maneira.

Agora, preste atenção: 80,7% desses diretores são diretoras! Surpresa? Pois é, mas a coisa fica ainda mais interessante quando a gente olha mais de perto. Nas escolas federais, apenas 22,2% são mulheres. Já nas estaduais, esse número sobe para 66,8%, e se você for para as municipais, aí sim, 83,7% dos diretores são professoras. As escolas privadas não ficam para trás, com 84,5% de mulheres no comando.

Isso me parece dizer duas coisas: primeiro que as mulheres estão tomando as rédeas da Educação, e segundo, que essas mulheres transmitem a Cultura e o urdimento do tecido social, tal como descrito pela autora francesa Simone de Beauvoir.

Agora, vamos falar sobre algo um pouco mais complexo: o vínculo institucional com a escola. Dos diretores da rede pública, 78,2% são concursados, efetivos ou estáveis, ou seja, passaram por um processo de seleção, gozam de estabilidade e não podem ser facilmente substituídos. Outros 20,1% têm contrato temporário, e apenas 1,4% têm contratos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Apenas 0,3% dos contratos são terceirizados. Portanto a boa notícia é que influenciando corretamente aproximadamente 180 mil pessoas, e fornecendo para elas as condições mínimas para exercer seu trabalho, conseguimos mudar de fato a qualidade da Educação no país. A questão é, o que é qualidade?

Certamente não são os 300 alunos que quase um terço dos professores brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental atendem. O grande volume de trabalho docente afeta negativamente a saúde dos docentes, acarreta prejuízos com o absenteísmo e a necessidade de substituição de profissionais, sem contar que interfere na qualidade do

trabalho docente e impacta na aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, não existe uma legislação federal que trate do número máximo de alunos por professor.

O estudo realizado por Moriconi, Gimenes e Leme (2021)⁸⁶ analisou o volume de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil em comparação com outros países como Estados Unidos, França e Japão. Os resultados indicaram que o volume de trabalho dos professores no Brasil é muito elevado, com 45% dos professores atuando em mais de uma escola e 30% em mais de uma rede. Essa sobrecarga de trabalho pode afetar negativamente a qualidade do ensino e a saúde dos professores. O relatório também reconhece que há desafios significativos para implementar recomendações para reduzir o volume de trabalho docente em redes de ensino que ainda não apresentam uma carga horária adequada. Em resumo, o estudo destaca a necessidade de políticas que visem a valorização e a adequação do volume de trabalho dos professores para garantir uma Educação de qualidade no Brasil.

Os autores do relatório partiram de uma análise de dados para delinear sete recomendações para melhorar o padrão da Educação:

- adotar a jornada de trabalho integral como padrão e ter a parcial como opção
- limitar a carga horária de trabalho na rede a 40 horas semanais (incluído nela o tempo reservado para o trabalho extraclasse)
- garantir o uso de pelo menos um terço da jornada para o trabalho extraclasse
- pagar remuneração atrativa (que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação)
- concentrar a atuação do professor em apenas uma escola, com papel ampliado

86 https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/11/d3e_relatorio7_volume-detrabalho_fcc_d3e_2021.pdf.

- repensar a organização das matrizes curriculares, considerando a carga atribuída a cada componente e suas consequências para o número de turmas por professor
- garantir turmas nos anos finais do Ensino Fundamental com, no máximo, 30 alunos.

O objetivo dessas recomendações é contribuir para a valorização da docência e para que a qualidade das condições de trabalho dos educadores seja objeto da formulação de políticas, favorecendo o alcance de números adequados de alunos por professor nos anos finais do Ensino Fundamental. Podia estar escrito por qualquer sindicato de professores, mas é uma associação ligada ao mercado que acaba pedindo o óbvio.

O salário do professor e dos outros funcionários públicos

Caros leitores, vamos conversar sobre uma profissão que muitas vezes passa despercebida em nosso dia a dia, mas é vital para a segurança e ordem em nossa sociedade: a carreira de policial militar no Brasil.

Imagine João, um jovem que sonha em vestir a farda e servir ao seu país. Ele sabe que o caminho é árduo e a jornada repleta de desafios. Ao pesquisar os salários iniciais, ele se depara com uma variação que vai de R\$ 3.391 a R\$ 6.353. A diferença nesses valores, você pergunta? Depende do estado e do nível de Educação exigido. João se dá conta de que alguns estados valorizam mais a formação, refletindo isso no salário.

O trabalho nas ruas, sob diversas condições, é o que primeiro vem à mente de João. Mas ele também descobre que pode atuar em tarefas administrativas. No entanto, uma coisa é certa: a carreira é repleta de situações de risco. É uma profissão que exige coragem e determinação.

A média salarial da profissão fica em torno de R\$ 4.872. Mas não é só o salário que conta. João também aprende sobre os benefícios que cada estado oferece aos policiais militares, baseados no Estatuto da

Polícia Militar, que é aplicado em toda a federação. Entre esses benefícios estão a ajuda de custo para alimentação, horas extras remuneradas, bonificação por atividade de risco, e outros.

João é de São Paulo, e lá o salário inicial para um soldado da polícia militar é de R\$ 3.287,18⁸⁷, mas vai subir em breve. Ele reflete sobre esses números e o que eles significam. Não é apenas uma questão de dinheiro, mas de vocação, de desejo de fazer a diferença.

Eu lhes convido a refletir comigo e com João. O que esses números nos dizem sobre como valorizamos aqueles que nos protegem? Como incentivamos a Educação e a formação continuada em uma profissão tão crucial? Como reconhecemos o esforço e o sacrifício daqueles que trabalham para manter nossas ruas seguras?

Essas questões vão além dos números. Elas tocam em nossos valores, em nossa visão de sociedade, em nossa compreensão do que significa servir. A história de João é a história de muitos. E talvez seja hora de olharmos para ela com mais atenção e empatia.

Até porque, João só estudou até o final do Ensino Médio, e precisaria de curso universitário para ser professor. Veja na tabela a seguir como João compara seu futuro com outras profissões públicas que promovem estabilidade e plano de carreira, como por exemplo o professor da rede pública.

Em São Paulo, o salário da Polícia Militar SP deve ter aumento em 2023, conforme proposta do governador Tarcísio de Freiras, entregue neste 2 de maio à Alesp (Assembleia Legislativa de São Paulo). Se aprovado, o aumento pode chegar a 34%, dependendo do cargo.

No caso dos praças da PM, por exemplo, os salários passam de R\$ 3.029,36 para R\$ 4.066,54. Já o 2º tenente da Polícia Militar aumenta de R\$ 7.577,12 para R\$ 8.615,94.

Salário da PM de São Paulo hoje sem aumento, o salário inicial da polícia paulista começa em R\$ 3.029,36, de acordo com a Unidade de Recursos Humanos do estado. Um coronel ganha R\$ 14.253,09; o tenente coronel ganha R\$ 12.853,58; um major R\$ 11.503,36; um capitão

87 <https://blog.alfaconcursos.com.br/salario-soldado-policia-militar/>.

Estado	Salário inicial professor	Salário inicial policial militar
Acre	R\$2.918,00	R\$ 3.584,00
Alagoas	R\$3.020,00	R\$ 4.484,55
Amapá	R\$2.750,00	R\$ 3.758,50
Amazonas	R\$3.180,00	R\$ 4.007,44
Bahia	R\$3.280,00	R\$ 3.945,80
Ceará	R\$3.040,00	R\$ 4.224,80
Distrito Federal	R\$4.090,00	R\$ 5.017,20
Espírito Santo	R\$3.530,00	R\$ 4.097,20
Goiás	R\$3.310,00	R\$ 4.441,30
Maranhão	R\$2.920,00	R\$ 3.897,10
Mato Grosso	R\$3.220,00	R\$ 4.299,10
Mato Grosso do Sul	R\$3.360,00	R\$ 3.975,80
Minas Gerais	R\$3.470,00	R\$ 4.283,60
Pará	R\$3.050,00	R\$ 3.882,00
Paraíba	R\$2.980,00	R\$ 3.933,00
Paraná	R\$3.590,00	R\$ 4.479,30
Pernambuco	R\$3.230,00	R\$ 4.147,80
Piauí	R\$2.890,00	R\$ 3.757,80
Rio de Janeiro	R\$3.710,00	R\$ 4.773,40
Rio Grande do Norte	R\$2.780,00	R\$ 3.926,00
Rio Grande do Sul	R\$3.680,00	R\$ 4.417,80
Rondônia	R\$3.010,00	R\$ 3.800,00
Roraima	R\$2.790,00	R\$ 4.107,20
Santa Catarina	R\$3.640,00	R\$ 4.430,10
São Paulo	R\$3.620,00	R\$ 4.495,40
Sergipe	R\$2.970,00	R\$ 3.956,80
Tocantins	R\$2.990,00	R\$ 3.822,50

R\$ 10.636,90; um primeiro tenente R\$ 9.852,80; o segundo tenente R\$ 7.577,12 e um aspirante a oficial R\$ 7.162,42.

Os policiais militares têm como função principal manter a ordem, e fazem isso prendendo pessoas. De acordo com um estudo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o custo médio de cada preso no Brasil é de cerca de R\$ 1.800 por mês⁸⁸. No entanto, esse valor pode variar bastante entre os estados. Em São Paulo, o estado com a maior população carcerária do país, o custo médio por preso é de R\$ 1.450. É importante notar que esses valores podem mudar ao longo do tempo e podem ser

88 <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/quanto-custa-um-presno-brasil/431281471>.

influenciados por vários fatores, como a estrutura da unidade prisional e sua finalidade.

O valor de R\$ 1.800 é uma média ponderada levando em conta a população carcerária de todos os estados. Há, no entanto, diferenças gritantes: enquanto em Pernambuco o custo é de R\$ 955 por preso por mês, no Tocantins esse valor chega a R\$ 4.200. No caso do Tocantins, os valores informados são referentes a apenas dois estabelecimentos prisionais, ambos geridos com participação da iniciativa privada. Parece que a participação da iniciativa privada no sistema prisional aumenta os custos.

Apesar de desde 2012 uma resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) estabelecer parâmetros para a aferição do custo de cada preso, poucos estados seguem tais critérios. O último levantamento do Monitor da Violência mostra que o número de presos - contando os em regime aberto e em carceragens da Polícia Civil - passa de 750 mil no Brasil. Ou seja, trata-se de um gasto bilionário.

Depois da Emenda Constitucional nº 104, de 2019, o custo da atividade dos agentes de segurança penitenciária em todo o país aumentou. Os agentes prisionais passaram a ser policiais, com os direitos e as prerrogativas de serem policiais, aumentando o custo dessa atividade. O estudo sobre os custos do sistema prisional aponta que o foco é muito na vigilância e na repressão e muito menos na política prisional como um todo.

De acordo com Renato Sérgio de Lima, diretor-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o estudo representa um avanço, pois os estados não sabem exatamente quanto custa o seu sistema prisional. Ele afirma que é importante ter métricas para calcular esses custos e que o salário é um dos valores mais fáceis de controlar.

Um estudo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre o custo do sistema prisional no estado de São Paulo⁸⁹ mostra que o custo

89 <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/calculando-custos-prisionais-panorama-nacional-e-avancos-necessarios.pdf>.

mensal de um preso no sistema prisional paulista é 47 vezes maior que o custo da utilização de uma pena alternativa. Além disso, os valores destinados à administração penitenciária cresceram 27,5% na última década, enquanto projetos destinados à população jovem tiveram investimentos reduzidos.

A falta de dados sobre os custos do sistema carcerário dificulta a formulação de políticas públicas para resolver o problema. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) determina que todos os estados e o Distrito Federal devem informar mensalmente ao Depen - Departamento Penitenciário Nacional - os custos com as atividades prisionais. No entanto, os gestores não cumprem essa regra, o que dificulta a análise da situação real do sistema prisional brasileiro e a elaboração de medidas para reverter esse cenário.

Além disso, o Governo Temer tinha anunciado a construção de mais cinco presídios federais⁹⁰, que custarão entre R\$ 40 milhões e R\$ 45 milhões, além da liberação de R\$ 150 milhões para a instalação de bloqueadores de celulares nos presídios. A quinta penitenciária federal no Brasil, que foi anunciada pelo Ministério da Justiça em 2013, tinha a finalização da obra prevista para outubro de 2017 e o valor total da obra seria de R\$ 39 milhões. A penitenciária teria 208 vagas, o mesmo número das outras penitenciárias federais.

Que escola custou até hoje R\$ 39 milhões para apenas 208 alunos?

O gasto mensal com um preso nas penitenciárias federais ultrapassa os R\$ 35 mil⁹¹. Esse valor é bem superior à média do custo de um preso nos sistemas prisionais estaduais do país, que é de R\$ 1.800. O estudo foi elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Pelo menos estamos chegando a uma parte do custo da Má Educação.

90 <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/penitenciarias-federais-sao-modelos-no-brasil-e-no-mundo-atuando-pela-ordem-e-seguranca-do-pais>.

91 <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/11/30/gasto-com-cada-presos-em-penitenciarias-federais-ultrapassa-os-r-35-mil.ghtml>.

De acordo com o relatório “Justiça em Números” do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), as despesas totais do Poder Judiciário somaram R\$ 100,2 bilhões em 2019, um aumento de 2,6% em relação a 2018⁹². As despesas totais do Judiciário correspondem a 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) ou a 2,7% dos gastos totais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O relatório indica que a Justiça custou R\$ 479,16 para cada cidadão em 2019.

O custo total do Poder Judiciário no Brasil em 2021 foi de R\$ 103,9 bilhões, o que representa 1,3% do PIB. Desse total, 91,5% foram gastos com pessoal, 4,9% com material de consumo e 3,6% com serviços diversos. O Poder Judiciário é responsável por processar e julgar ações judiciais, zelar pela observância da Constituição e das leis, e defender os direitos individuais e coletivos⁹³.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, o investimento público total em Educação em 2017 foi equivalente a 6,3% do Produto Interno Bruto (PIB). Nesse ano, o Brasil investiu cerca de R\$ 232,2 bilhões de recursos públicos para financiar escolas públicas e parceiras de Educação Básica, o que representa, no agregado nacional, um custo por aluno de R\$ 5.876 por ano (R\$ 489,67 por mês) e 3,7% do Produto Interno Bruto (PIB).

Também de acordo com um artigo do Jornal O Globo, o economista Armínio Fraga apresentou dados em um evento para empresários no Rio de Janeiro⁹⁴, mostrando que o governo brasileiro já consome 28% de seu Produto Interno Bruto (PIB) com a folha de pagamento de servidores ativos e com os inativos do funcionalismo público e da iniciativa privada (INSS). Hoje, são quase R\$ 1,9 trilhão destinados exclusivamente para remunerar funcionários e aposentados dos setores público e privado.

92 <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/25/gastos-do-judiciario-crescem-26percent-e-ultrapassam-r-100-bilhoes-em-2019-aponta-relatorio.ghtml>.

93 <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/justica-brasileira-custa-100-bilhoes-reais-ao-ano-despesas/>.

94 <https://oglobo.globo.com/economia/arminio-brasil-gasta-28-do-pib-com-salarios-de-servidores-ativos-aposentadorias-23447002>.

Assim, o governo do estado de São Paulo, de direita, resolveu começar a economia pelos professores da rede pública. A partir dessa alteração, a remuneração dos professores da rede estadual passou a ser: piso de R\$ 5 mil para jornada de 40 horas semanais para os docentes que optaram pelo programa Nova Carreira.

O programa Nova Carreira possui duas formas de progressão – por desempenho e por desenvolvimento. As duas linhas têm foco na progressão profissional para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Os aumentos virão através de planos de formação e instrumentos avaliativos pautados nas competências e nas habilidades da prática docente. No final da carreira, tirando boa nota nas avaliações, um professor vai alcançar um salário de R\$ 13 mil, quase a mesma coisa que ganha um coronel da Polícia Militar⁹⁵.

Em no sábado dia 18 de agosto de 2023, foi publicado no Diário Oficial (DO), o decreto que autoriza o pagamento do piso nacional dos professores de São Paulo⁹⁶. Com a medida, o salário inicial dos docentes vai passar de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55. Isso representa um aumento de 15% para 109.532 mil professores ativos, além dos inativos.

Por outro lado, o governo de São Paulo defende o uso de materiais 100% digitais para as turmas a partir do 6º ano, mas professoras e diretoras reclamam que falta estrutura nas unidades de ensino da rede estadual.

Porém em Guarulhos, região metropolitana de São Paulo, existe uma escola estadual que enfrenta um grande desafio tecnológico⁹⁷. Uma instituição com 1.1 mil alunos recebeu apenas 70 *tablets* e cerca de 50 *notebooks*. Essa oferta só consegue atender, simultaneamente, três salas de aula, e a manutenção dos equipamentos é precária.

95 <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/01/20/salarios-dos-professores-em-sp-capital-e-estado-tem-piso-acima-do-anunciado-pelo-mec.ghtml>.

96 <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-publica-decreto-de-pagamento-piso-para-professores/>.

97 <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/05/escola-publica-sp-tablets-alunos-material-digital.htm>

O diretor da escola revelou que muitas crianças, sem familiaridade com os dispositivos tecnológicos, enfrentaram dificuldades não só em como usá-los, mas também na própria leitura durante a Prova Paulista. Ele também falou que os alunos em situação de inclusão muitas vezes são negligenciados, uma circunstância que amplia a sensação de desigualdade e descaso na Educação.

Essa situação nos faz refletir sobre as disparidades na Educação e o quanto, ainda, precisamos avançar para que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades.

A decisão de usar materiais 100% digitais foi anunciada pelo governo do estado de São Paulo, ao mesmo tempo, que o estado recusou aderir ao programa nacional de livros. Essa mudança é alvo de investigação do Ministério Público de São Paulo, que cita um potencial prejuízo ao processo educacional.

Mas o governo afirma que tem trabalhado para melhorar a infraestrutura das unidades estaduais. Caso um aluno não consiga acesso pela *internet*, as unidades escolares estão autorizadas a imprimir o material, diz a Secretaria de Educação sem pensar no custo do toner para as impressoras.

Ainda segundo a Secretaria de Educação do estado, as escolas contam com mais de 900 mil equipamentos, entre *tablets*, *notebooks* e *desktops*, que deveriam garantir uma média de 4 alunos por dispositivo. Já imaginaram quatro alunos compartilhando um caderno e uma caneta?

Como já comentei, nem sabemos se os equipamentos estão obsoletos, se rodam sistemas operacionais compatíveis, e sabemos que a estatística política está fazendo acreditar que se eu como dois frangos e você nenhum, cada um de nós comeu um. Em outras palavras, mentiras como essas fazem parte das regras da Má Educação.

No final de 2022 foi realizada a aquisição de quase 300 mil *notebooks* educacionais, já que periodicamente é realizado levantamento de necessidades para planejar novas aquisições, declarou um governo em seu primeiro ano de mandato⁹⁸.

98 <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/05/escola-publica-sp-tablets-alunos->

A Procuradoria Geral de Justiça apura suspeita de conflito de interesse entre o secretário da Educação de São Paulo que é sócio de uma *offshore* dona de 28,16% das ações da empresa que mantém contratos de R\$ 200 milhões com a sua pasta, o que motivou a investigação. Ao todo são três contratos para o fornecimento de 97 mil *notebooks* para a rede pública estadual⁹⁹.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o estado de São Paulo tem 3.594.117 alunos matriculados no ensino básico. 1.271.859 eram alunos do Ensino Fundamental 2 e 1.234.159 eram alunos do Ensino Médio. O Ensino Fundamental 2 é composto pelos anos finais do Ensino Fundamental, que são os 6º, 7º, 8º e 9º anos. O Ensino Médio é composto pelos 1º, 2º e 3º anos. Portanto temos ainda pelo menos mais um milhão de *laptops* a ser comprados.

Uma investigação foi aberta em março pela Promotoria da Cidadania. O caso foi repassado ao procurador-geral de Justiça, a quem compete processar autoridades com foro privilegiado como secretários de Estado¹⁰⁰. Talvez seja esse mais um caso de Má Educação.

O secretário da Educação resolveu descartar o uso de livros didáticos pelas escolas públicas de São Paulo. Ele abriu mão de 10 milhões de exemplares para os alunos do Ensino Fundamental 2 para que a partir de 2024 usem apenas material digital. O Ensino Médio também deixará de ter livros impressos. O grande professor sugeriu que a aula deve ser exibida em *slides* em *Power Point* (que pagam licenças para a *Microsoft*), com os alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios.

Esse secretário de Educação confunde Educação com capacitação. Apesar de não se esperar isso de um secretário de Educação, que

material-digital.htm

99 <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/secret%C3%A1rio-de-educa%C3%A7%C3%A3o-de-sp-%C3%A9-investigado-por-conflito-de-interesses-em-contrato-de-notebooks/ar-AA1eOtDX?ocid=entnewsntp&pc=U531&cvid=d517076b30e8465ea13e6efe4006dca&ei=53>.

100 <https://www.estadao.com.br/politica/blog-do-fausto-macedo/secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesses-em-contrato-de-notebooks/>.

claramente visa o lucro privado disfarçado em mudança de paradigma tecnológico, a intenção maior é poder disseminar rapidamente a ideologia partidária de sua convicção através do impedimento da interação entre professoras e alunos.

A ideia é impedir a mediação no ambiente escolar, impedindo qualquer ação dialética ou dialógica. Se ele tivesse alguma experiência em sala de aula, saberia que a ideologia é impressa nas questões de prova. São elas que determinam aos professores o que precisa ser estudado, e a forma a ser respondida.

Prova para que te quero?

O Ministério da Educação - MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep divulgaram os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil¹⁰¹ em maio de 2023, que dará suporte às políticas de avaliação da alfabetização lideradas pelo Governo Federal e pelas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Uma análise elaborada por pesquisadores da Universidade de Stanford e outros especialistas brasileiros indica que o Brasil não avalia a alfabetização das crianças de maneira adequada nem seguindo as melhores práticas mundiais. Segundo o estudo, as provas no Brasil não conseguem medir a capacidade das crianças de compreender textos e fazer conexões entre leitura e conhecimento prévio. O estudo também questiona a efetividade de provas de fluência leitora, cada vez mais comuns no país, que medem o ritmo com que as crianças leem.

Nos meses de abril e maio, uma colaboração significativa entre o Inep e o MEC resultou em consultas com professoras alfabetizadoras e outros especialistas em Educação. O objetivo era definir claramente o conjunto de habilidades que deveriam compor o perfil de aprendizagem de leitura e escrita esperado para os estudantes ao término do 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa tarefa não era simples. Os profissionais envolvidos na pesquisa analisaram cuidadosamente os resultados, interpretando o perfil de aprendizagem à luz da escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, conhecido como Saeb. A combinação de análises criteriosas e informações coletadas, levou à determinação de um parâmetro específico: 743 pontos.

Esse número pode parecer técnico à primeira vista, mas representa algo fundamental. As crianças que alcançam esse patamar demonstram uma capacidade notável de realizar leitura e processos básicos de

¹⁰¹<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil>.

interpretação de texto. Isso inclui a habilidade de articular entre texto verbal e não verbal, uma competência essencial na era da informação. A iniciativa mostra um esforço concertado para entender e melhorar o nível de alfabetização, vital para o futuro educacional e profissional das crianças.

O professor de Educação de Stanford e brasileiro, Guilherme Lichand, autor do documento “Policy Review: Medindo competência de leitura”, levantou uma preocupação crítica. Ele apontou que os testes aplicados no Brasil não conseguem avaliar plenamente as competências e a compreensão dos alunos, focando apenas em habilidades específicas. Ele considera positivo o esforço do MEC em criar parâmetros, mas ressalta que é necessário reformular a avaliação para medir de fato se a criança compreende e relaciona o que lê.

Essa abordagem contrasta com práticas em países como França, Estados Unidos e Reino Unido, onde há provas com questões dissertativas e ênfase na compreensão de textos. Alguns pesquisadores acreditam que essa diferença na avaliação da alfabetização pode explicar a posição do Brasil nas últimas colocações do PIRLS, um exame internacional para crianças do 4º ano.

Em uma perspectiva mais voltada para a Matemática, um artigo intitulado “De questões do ENEM a aulas com Modelagem Matemática: o caminho para uma Educação Matemática Crítica” foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A pesquisa, conduzida por Emerson Tortola e Karina Alessandra Pessoa da Silva, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - analisou 45 questões do ENEM de 2021. O estudo investiga como essas questões podem ser implementadas em sala de aula, apoiadas por atividades de Modelagem Matemática.

O artigo revela como questões contextualizadas em dados reais podem inspirar professores a adaptá-las para um ensino mais alinhado com seus objetivos. No entanto, também ressalta a necessidade de desafiar a aparente neutralidade das questões e estar ciente de influências sociais e políticas contidas nelas.

Em nosso país, temos um desafio curioso quando se trata de ensinar Matemática. Queremos que nossas crianças aprendam de uma forma que faça sentido em suas vidas, e a Modelagem Matemática surge como uma alternativa para tornar o aprendizado mais próximo da realidade de cada um. Mas, veja bem, não é uma tarefa fácil.

A professora de Matemática no Fundamental 1 precisa mudar sua forma de agir. Precisa se reposicionar, olhar o aluno nos olhos e encontrar maneiras de envolvê-lo. E os alunos? Ah, esses jovens curiosos também precisam se engajar, precisam querer aprender, precisam enxergar o sentido em cada equação e gráfico.

E o que é essa tal Modelagem Matemática? É como colocar a Matemática em um palco, e ela começa a atuar em cenas da vida real. Ela entra em debates sociais, ela capacita, ela age e decide. Ela forma cidadãos críticos, e não apenas ensina fórmulas e números. E, o melhor de tudo, ela prepara os alunos para o ENEM, mas de uma maneira eficiente.

Então para entender como as questões de prova conseguem mudar a Educação, seja a forma de refletir sobre o mundo ou promovendo uma determinada ideologia, vamos entender como o Brasil olha e avalia a Educação. Marilda Pasqual Schneider e Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, se debruçaram sobre a questão quando escreveram sobre os “Contornos do Estado Avaliador no Brasil.”¹⁰²

A primeira coisa que precisamos entender é que avaliar a Educação se tornou uma das estratégias mais importantes desde o governo de FHC em 1994. É como se, na lógica gerencial, o Estado olhasse para a Educação através de uma lente feita de exames e testes aplicados periodicamente aos estudantes. Você sabe aqueles boletins que recebemos na escola? Então, imagine isso em uma escala nacional.

Essa forma de olhar para a Educação, focada apenas nos resultados, acabou favorecendo algo estranho: o Estado, em vez de assumir

102 SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31, n. 78, Set./Dez. 2020. <https://doi.org/10.18222/ae.v31i78.7096>.

responsabilidades, começou a se descomprometer com a oferta educacional. Ao mesmo tempo, abriu espaço para grandes conglomerados, redes e instituições privadas de ensino ocuparem o mercado.

Para entender direito o assunto, as autoras mergulham na evolução histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Durante quase trinta anos, o Saeb passou por muitas mudanças legais, algumas delas bem importantes.

Schneider e Ribeiro também nos mostram como isso tudo se conecta com o mundo. Elas falam das reconfigurações globais do papel do Estado, dos modos como a administração pública é regulada e do conceito de governança. Tudo isso, acredite, contribui para a constituição de um modelo de Estado Avaliador.

O que fica claro, é que a forma como avaliamos a Educação no Brasil tem impactos profundos na maneira como educamos nossas crianças e jovens. Para entender como o Brasil começou a avaliar a Educação, voltamos através de décadas, leis, decretos e mudanças na maneira como vemos a Educação.

Nosso ponto de partida é a década de 90. O país estava passando por uma transição do modelo ditatorial para um governo democrático. E no mundo todo, as coisas estavam mudando. O mercado de trabalho exigia um novo tipo de trabalhador, competente, polivalente e capaz de se adaptar rapidamente. E quem ficou com a tarefa de preparar esses trabalhadores? A escola, especialmente a Educação Básica.

Na época em que o Brasil começou a medir, avaliar e controlar o que estava sendo ensinado nas escolas. A avaliação não era apenas uma nota no papel; era uma forma de informar sobre a qualidade das instituições de ensino em formar esse novo trabalhador. E isso, junto com pesquisa, norma legal e planejamento, criou uma nova maneira do Estado atuar na Educação.

Em 1990, quando foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica- Saeb, as medidas do Estado Avaliador começaram a tomar forma na Educação Básica. O Saeb foi feito para informar a todos - gestores, famílias e a sociedade - sobre o desempenho dos sistemas

educativos. Nos últimos 30 anos, o Saeb tornou-se uma política nacional de avaliação.

Em 1994, a Portaria n. 1.795 formalizou a criação do Saeb. Mas aqui está algo curioso: enquanto a avaliação da Educação Superior tem uma lei própria desde 2004, o Saeb sempre foi modificado através de fundamentos legais provisórios. É como se fosse uma obra sendo reformada, várias vezes, mas sempre com material temporário.

No ano de 1995 resolvemos no Brasil transformar um modelo antigo num modelo supermoderno. Isso foi feito através do Saeb, que começou a usar um sistema chamado Teoria da Resposta ao Item (TRI), que é como um supercomputador que avalia cada questão do teste e estima a habilidade do estudante.

Os contornos do Estado Avaliador estavam tomando forma. Com os primeiros passos a avaliação da Educação passou a regular a oferta de mão de obra no mercado de trabalho, a própria democracia e a visão que temos dos jovens. Por isso que depois dessa década, passamos a designar cada vez mais as gerações. Geração X para os nascidos entre 1965 e 1980. Geração Y ou Millennials para os nascidos entre 1981 e 1996; Geração Z para os nascidos entre 1997 e 2010 e um nome que ainda não pegou é a Geração Alfa para os nascidos a partir de 2010.

Cada uma dessas gerações aprendeu coisas ligeiramente diferentes, principalmente devido às modificações no consumo de bens tecnológicos que fizeram e continuam a fazer. A Geração X usou videocassetes, fax, os primeiros videogames e computadores; Os Millennials nasceram com telefones celulares, televisão a cabo, computadores mais sofisticados assim como videogames e esses últimos conectados pela *internet*; a Geração Z passou a comer mais saudável, viu o celular se transformar em *smartphone* e a *internet* ser acessada na palma da sua mão, e entendeu as dificuldades das mudanças climáticas.

A grande virada do Saeb aconteceu em 2005. Até então, o Saeb era como uma pesquisa com amostra pequena, avaliando apenas uma parte das escolas. Mas em 2005, ele se transformou e passou a avaliar todas as escolas. Foi como se fosse um super *zoom* que, de repente, conseguiu enxergar cada cantinho do país.

O Saeb se dividiu em dois pedaços: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, que as pessoas conhecem como Prova Brasil.

Essa mudança foi um grande avanço. Agora era possível produzir dados por escola, algo fundamental para ver como as escolas estavam realmente se saindo. Agora nós tínhamos as estatísticas detalhadas de cada uma delas.

E aqui vem a cereja do bolo. Com todos esses dados, o governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb em 2007. O Ideb é como um termômetro que mede a saúde da Educação Básica no Brasil.

Então, o que começou lá atrás nos anos 1980 e 1990, com a transição para um governo democrático e a necessidade de formar trabalhadores habilitados, transformou-se em uma maneira super sofisticada e abrangente de avaliar a Educação. O Saeb não é apenas um teste. É uma ferramenta poderosa que nos ajuda a entender onde estamos e para onde estamos querendo ir através da Educação.

O Ideb foi lançado com uma seguinte missão: melhorar a Educação e cumprir as metas do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Através do Ideb surgem as definições das metas que as escolas e os estados devem alcançar a cada dois anos através das avaliações do Saeb.

Mas o Ideb não pune ou fecha escolas por mau desempenho. Ele indica os desafios e cria uma espécie de responsabilidade a ser alcançada pelas escolas brasileiras. Alguns estados até premiam professores, alunos e escolas que alcançam as metas.

Em 2018, veio um grande decreto, o n. 9.432, que mudou algumas coisas no Saeb. Foram acrescentadas ao Saeb o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e o Exame de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja.

O Saeb começou a ser aplicado todo ano, e os resultados seriam divulgados por escola. O relatório de progresso enviado para a escola ficou mais detalhado e frequente. Outras avaliações, como a Avaliação

Nacional da Alfabetização – ANA, de 2013, ainda não faziam parte do Saeb.

Resumindo, o Saeb é uma ferramenta que passou a controlar todo o desempenho escolar. Ele existe para ajudar a entender e melhorar a Educação Básica no Brasil. Agora vamos entender mais dois pontos importantes: a inclusão da Educação Infantil na política de avaliação e a BNCC, a base curricular que é o guia de tudo.

A inclusão da Educação Infantil na avaliação aconteceu com a Portaria n. 458, criada em 2020. Essa portaria é como o manual de instruções para o Decreto n. 9.432, organizando as coisas como devem ser feitas. Essa portaria determinou que os exames do Saeb se tornarão censitários, repetindo-se todo ano, e o objetivo é ver como os alunos estão se saindo em competências e habilidades durante a Educação Básica. É como um relatório de progresso anual ditado pelas perguntas que são elaboradas nos questionários.

Agora, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi criada em 2017, é o guia mestre para toda a Educação Básica. Pense nela como um mapa que tem todas as coisas importantes que os alunos precisam aprender. Desde 1997, usavam-se matrizes de referência, mas agora com a BNCC, tudo precisa ser revisto.

Essas mudanças podem parecer pequenas, mas mostram como o país consegue avaliar a Educação. Esse foco em avaliação, com um toque de competição, que alguns chamam de “viés meritocrático” ou administração gerencial, está transformando a Educação numa ferramenta capaz de determinar o conteúdo que deve ser ensinado, de acordo com o que são capazes os professores, mas que para alcançar notas boas, escolas, professores e alunos precisam saber responder da maneira que os formuladores das questões determinaram.

Em outras palavras, com todo esse sistema organizado, basta que se façam perguntas diferentes nas provas anuais, para que os professores e os alunos tenham de responder diferente, com base no mesmo conteúdo.

Voltando a Pierre Bourdieu, finalmente você agora entende por que insisti tantas vezes em seus ensinamentos ao longo do livro: ele

explica como funciona o controle da mentalidade da sociedade de forma simples. Com esse sistema montado no MEC, podemos disputar o poder simbólico através da fórmula campo-*habitus*-capital simbólico. O campo é a Educação, ou seus vários momentos tais como o Fundamental 1 ou o Ensino Médio. O *habitus* será a forma que cada professora e cada aluno vai conseguir se organizar para tirar as notas boas nas provas. O capital simbólico é justamente aquilo que o aluno irá carregar para sempre como a resposta certa para determinada questão.

Então tudo aquilo que vimos anteriormente de substituição de livros didáticos é uma perda de tempo, ou malversação do dinheiro. Basta substituir as questões de prova que automaticamente há um ajuste de comportamento de toda comunidade escolar.

Para chegar a essa conclusão, tive ajuda de Kaizo Iwakami Beltrão da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e Monica Cerbella Freire Mandarino da Fundação Cesgranrio através do artigo que escrevera em conjunto, sobre a “Análise dos Itens de Multipla Escolha das Provas do Enade 2016”. Em outras palavras, eles analisaram quais os fatores que influenciam as questões de múltipla escolha em relação a seus resultados.

Este estudo investigou se o formato de um item, o nível cognitivo exigido e a posição do item na prova do Enade 2016 afetam os resultados e a probabilidade de anulação. Os itens foram classificados quanto à forma e ao nível cognitivo, com base na literatura e na taxionomia de Bloom. Foram utilizadas medidas da pós-aplicação das provas: índices de facilidade e de discriminação, coisa muito técnica que só interessa aos formuladores de política educacional.

Para o formato, verificou-se que os itens de asserção-razão foram mais difíceis, os de resposta única tiveram uma capacidade de discriminação em média um pouco maior e um terço dos itens de asserção-razão foi anulado. Quanto ao nível cognitivo, os dois índices têm médias mais baixas nos itens de análise e a proporção de itens anulados desse nível é maior.

Uma questão do tipo asserção-razão é geralmente estruturada com duas afirmações, onde a primeira é a asserção e a segunda é a razão

que pode (ou não) justificar a primeira. Vou te mostrar um exemplo aplicado a uma prova de Português:

Asserção: O uso do acento agudo na língua portuguesa serve para marcar a vogal tônica em algumas palavras.

Razão: As regras ortográficas definem quando um acento agudo deve ser utilizado para indicar a pronúncia correta de uma palavra.

Agora, a questão poderia pedir para o aluno analisar se ambas as afirmações são verdadeiras e se a razão justifica corretamente a asserção. As opções poderiam ser algo como:

- A) Ambas as afirmações são verdadeiras, e a razão justifica a asserção.
- B) Ambas as afirmações são verdadeiras, mas a razão não justifica a asserção.
- C) A asserção é verdadeira, mas a razão é falsa.
- D) A asserção é falsa, mas a razão é verdadeira.
- E) Ambas as afirmações são falsas.

Nesse caso, a resposta correta seria a opção A, pois a razão de fato explica por que o acento agudo é usado na língua portuguesa.

Mas vamos chegar logo no ponto. A seguir está um exemplo de uma questão tipo asserção-razão que poderia ser encontrada em uma prova de História sobre a escravidão:

Asserção: A escravidão foi uma prática comum nas Américas durante os séculos XVI a XIX, especialmente em plantações de cana-de-açúcar, algodão e tabaco.

Razão: A demanda por mão de obra barata e abundante levou à captura e transporte de milhões de africanos para trabalhar nas colônias americanas sob condições desumanas.

- A) Ambas as afirmações são verdadeiras, e a razão justifica a asserção.
- B) Ambas as afirmações são verdadeiras, mas a razão não justifica a asserção.
- C) A asserção é verdadeira, mas a razão é falsa.
- D) A asserção é falsa, mas a razão é verdadeira.
- E) Ambas as afirmações são falsas.

Nesse caso, a resposta correta seria a opção A, pois a razão apresentada explica por que a escravidão foi uma prática comum nas Américas durante esse período, estabelecendo uma relação direta com a asserção.

Agora veja essa variante:

Asserção: A escravidão foi necessária para o desenvolvimento do Brasil.

Razão: A demanda por mão de obra barata obrigou inevitavelmente os portugueses a traficar milhões de africanos para trabalhar no Brasil.

A) Ambas as afirmações são verdadeiras, e a razão justifica a asserção.

B) Ambas as afirmações são verdadeiras, mas a razão não justifica a asserção.

C) A asserção é verdadeira, mas a razão é falsa.

D) A asserção é falsa, mas a razão é verdadeira.

E) Ambas as afirmações são falsas.

Está percebendo como nas questões complexas, que envolve interpretações históricas e portanto, capital simbólico, podem variar? A asserção afirma que a escravidão foi “necessária” para o desenvolvimento do Brasil, o que pode ser interpretado de maneiras diferentes. A razão afirma que a demanda por mão de obra barata “obrigou inevitavelmente” o tráfico de africanos, o que também pode ser interpretado de várias maneiras.

Algumas pessoas podem argumentar que a escravidão foi uma parte significativa da Economia brasileira durante um período, mas a palavra “necessária” pode ser contestada. Da mesma forma, a afirmação de que era “inevitável” também pode ser debatida.

Portanto, a resposta a essa questão pode depender do contexto da prova e da interpretação do professor ou do autor do teste. A opção B poderia ser uma resposta aceitável se o entendimento for que, embora ambas as afirmações possam ser consideradas verdadeiras em algum

sentido, a razão não justifica completamente a asserção, pois a “necessidade” e a “inevitabilidade” podem ser vistas como simplificações de uma situação histórica complexa.

Por isso que um terço dos itens de asserção-razão foi anulado no Enade 2016. Mas um ministro da Educação que entenda realmente de Educação, não teria a menor dificuldade em fazer valer seu ponto de vista ideológico, como nessa formulação da mesma questão:

Asserção: A escravidão foi importante para o desenvolvimento do Brasil.

Razão: A demanda por mão de obra barata levou os portugueses a traficar milhões de africanos para trabalhar no Brasil.

A) Ambas as afirmações são verdadeiras, e a razão justifica a asserção.

B) Ambas as afirmações são verdadeiras, mas a razão não justifica a asserção.

C) A asserção é verdadeira, mas a razão é falsa.

D) A asserção é falsa, mas a razão é verdadeira.

E) Ambas as afirmações são falsas.

Analisando a asserção, é factual que a escravidão teve um papel significativo na Economia e no desenvolvimento do Brasil durante o período colonial e imperial. Mas dizer que foi “importante” pode ter conotações valorativas diferentes.

A razão é verdadeira em termos históricos, já que a demanda por mão de obra barata nas plantações de açúcar e em outros setores da Economia brasileira levou ao tráfico de escravizados.

Entretanto, a conexão direta entre a asserção e a razão pode ser debatida. A razão explica por que a escravidão ocorreu, mas não necessariamente justifica ou valida a ideia de que a escravidão foi “importante” para o desenvolvimento do Brasil. Essa é uma questão que pode ser discutida sob várias perspectivas, incluindo éticas, econômicas e sociais.

Portanto, a opção mais adequada aqui poderia ser:

- B) Ambas as afirmações são verdadeiras, mas a razão não justifica a asserção.

É importante destacar que esta questão pode ser interpretada de maneira diferente dependendo do contexto da aula, ou do foco da discussão histórica. A resposta correta pode variar de acordo com o enquadramento e a interpretação da questão, e essa última maneira de perceber as coisas está em *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freire, que era declaradamente um conservador.

Lendo essas três questões sobre o mesmo tema, percebemos que a primeira questão é típica do período 2010 a 2020, a segunda questão se refere ao ensino dos anos 1990, e a última questão era como a escola ensinava nos anos 1960.

O artigo de Beltrão e Cerbella investigou também se as características intrínsecas ao item, ou seja, o tipo de item e o nível cognitivo avaliado pelo item, ou a sua localização na prova influenciam os resultados aferidos empiricamente, pós-aplicação da prova. Para estabelecer uma classificação, alguns modelos foram utilizados como fonte. As principais fontes foram a tradicional taxionomia de Bloom e uma nova versão, conhecida como taxionomia de Bloom¹⁰³ revisada.

A hipótese da posição do item na prova afetar o resultado foi rejeitada. Na definição de categorias para a classificação dos itens do ponto de vista do nível cognitivo, a taxionomia de Bloom revisada foi de grande importância. Um item de múltipla escolha é identificado na categoria memorização se a evocação for o processo fundamental para a sua resolução. Um item de múltipla escolha é identificado na categoria compreensão se a sua resolução exige entendimento e apreensão de informações, sem necessidade de relacionar com outras informações/materiais.

A aplicação de uma prova implica na transferência de conhecimentos em situações novas, que envolve capacidade de generalizar.

103 <https://poseducacao.unisinos.br/blog/taxionomia-de-bloom>.

Exige que o respondente, utilizando abstrações pertinentes, recorra ao conhecimento e à compreensão da terminologia/fatos específicos/convenções/tendências e sequências/classificações e categorias/critérios/metodologias/princípios e generalizações/teorias e estruturas.

Portanto existe uma receita clara que permite àqueles que escolhem o conteúdo a ser avaliado e àqueles que elaboram as questões uma regra de como podem determinar a tendência ideológica de uma prova, sem precisarem mudar os livros dos estudantes.

Beltrão e Cerbello também investigaram se o formato de um item, o nível cognitivo exigido e a posição do item na prova do Enade 2016 afetam os resultados e a probabilidade de anulação. A classificação realizada mostrou que as provas privilegiaram itens de memorização, ou seja, aqueles que exigem apenas o resgate de informações relativas a aspectos pontuais ou isolados. Em segundo lugar, estiveram presentes os itens de compreensão, seguidos pelos de aplicação e, em quantidade bem inferior, pelos de análise.

Assim questões do tipo “Quem descobriu o Brasil?” ainda são maioria nas provas, facilitando ainda mais o trabalho de quem quer organizar um viés ideológico na avaliação do ensino.

A análise mostrou que os itens de nível cognitivo de análise foram mais difíceis do que os de compreensão, memorização e aplicação, nessa ordem. As classificações por tipo de estrutura dos itens e por nível cognitivo associado aos itens foram realizadas por equipes de técnicos, após a prova ter sido aplicada e divulgada.

Até onde temos informação, tais classificações não são feitas previamente nem são usadas para a composição das provas. Acontecem no Brasil por acaso, influenciadas pelas crenças pessoais das pessoas que elaboram as provas.

Assim, podemos observar certa concentração, nas duas classificações, em um tipo (item de resposta múltipla) e em um nível (item de memorização). A hipótese dos autores é a de que esse aspecto parece mais associado à facilidade de elaboração de itens com tais características pelos docentes que participam das equipes de elaboradores do

Banco Nacional dos Itens (BNI) do que a uma escolha justificada por alguma base teórica.

Uma segunda questão de pesquisa proposta foi verificar a hipótese de parecer natural que um item que exija um nível cognitivo mais elaborado seja mais difícil do que outro com nível cognitivo menos exigente. Como discutido a seguir, o estudo confirmou parcialmente tal hipótese. Tanto o índice de facilidade quanto o índice de discriminação têm médias mais baixas nos itens do nível de análise.

Seria importante que os elaboradores das questões fossem capacitados para apresentar a classificação de nível cognitivo que o item pretende avaliar, além de indicar o grau de dificuldade que se supõe que o item possua, e também que fossem estimulados a elaborar uma quantidade equivalente de itens de todos os tipos recomendados. A experiência geral com equipes de elaboradores de questões tem mostrado que há tipos que podem ser mais facilmente construídos a partir de um texto básico (resposta múltipla), enquanto outros (resposta única) parecem desafiar mais os elaboradores pela necessidade do que se quer avaliar. Em outras palavras, elaborar boas questões dá muito trabalho.

Porém, conforme verificaram Leandro Araujo de Sousa, Jose Airton de Freitas Pontes Junior e Adriana Eufrasio Braga, as provas do Exame Nacional do Ensino Médio são unidimensionais¹⁰⁴.

A dimensionalidade das provas em testes educacionais é importante porque ela indica se os itens da prova estão medindo apenas uma habilidade ou se estão medindo várias habilidades diferentes. Quando os itens não são unidimensionais, isso pode afetar a interpretação dos resultados e a validade do teste como um todo. Além disso, a dimensionalidade pode ajudar a identificar áreas em que os alunos estão tendo mais dificuldades e, portanto, orientar o desenvolvimento de políticas educacionais.

A pergunta unidimensional clássica é: “Qual é a cor do cavalo branco de Napoleão?”

104 SOUSA, L. A.; PONTES Jr., J. A. F.; BRAGA, A. E. As Provas do Exame Nacional do Ensino Médio são Unidimensionais? *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31 n. 78, Set./Dez. 2020. <https://doi.org/10.18222/eaee.v31i78.7203>.

Na pesquisa, o teste de Análise Paralela e Análise Fatorial de Informação Plena foram utilizados para analisar a dimensionalidade das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, de 2017. Através desses testes, foi possível investigar se os itens das provas do Enem 2017 são unidimensionais ou não.

Os resultados encontrados indicam que alguns itens das provas do Enem 2017 não são unidimensionais. Durante a análise fatorial exploratória, foram excluídos dez itens da prova de Linguagens e Códigos e Matemática, 12 itens de Ciências da Natureza e oito itens de Ciências Humanas.

A desvantagem da unidimensionalidade é que ela limita que os itens de uma prova sejam medidos por uma única dimensão, o que torna a interpretação dos resultados mais simples e pretensamente objetiva. A unidimensionalidade pode não ser suficiente para explicar a variabilidade de todos os itens de uma prova, o que pode exigir o uso de modelos de TRI multidimensionais, como é feito no Saeb.

Um modelo de Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que descreve a relação entre a habilidade do examinando e a probabilidade de acerto em um item de uma prova. Esses modelos são utilizados para estimar a habilidade dos examinandos a partir de suas respostas em uma prova e para calibrar os itens da prova, ou seja, determinar a dificuldade e a discriminação de cada item.

Existem vários modelos de TRI, sendo o modelo unidimensional de três parâmetros o mais utilizado em avaliações em larga escala, como o Enem.

O modelo unidimensional de três parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI) considera três parâmetros para cada item da prova: a dificuldade, a discriminação e a probabilidade de acerto casual. A dificuldade é o nível de habilidade necessário para que o examinando tenha 50% de chance de acertar o item. A discriminação é a capacidade do item de distinguir entre examinandos com diferentes níveis de habilidade. A probabilidade de acerto casual é a probabilidade de um examinando com habilidade muito baixa acertar o item por acaso.

Isso significa que a formulação de questões das disciplinas está sendo afetada ou pela tentativa de transversalidade, ou simplesmente por uma questão de verborragia prolixa na sua elaboração, incompatível com o conhecimento e formação dos alunos.

Mas isso pode tomar proporções gigantescas, quando além da transversalidade, a ideologia e o dirigismo penetram no conteúdo de algumas disciplinas, e nunca mais são contestadas.

No caso da eventual transversalidade, não há uma experiência nacional codificada e estabelecida que determine essa percepção transversal da realidade. Isso acontece porque a proposta de transversalidade sugere uma liberdade local para que cada professor e cada escola construa sua visão de mundo, muitas vezes pautada pelo meio ambiente e pela cultura local.

A transversalidade só se torna única quando estabelecida por ideologia dominante ou por religião dominante. Então nas questões de prova cria-se um obstáculo oculto que passa a determinar a visão de mundo dominante, nosso conhecido capital simbólico.

Na medida em que questões de prova são elaboradas por professores de todo o país, a própria escolha daquelas que serão utilizadas nas provas oficiais constroem uma percepção da realidade que tende a ser o entendimento obrigatório a ser seguido.

Isso carrega conceitos que são importados para dentro das disciplinas ditando muitas vezes as percepções urbanas sobre as realidades rurais, as convicções de uma determinada região do país sobre as demais, e em última instância, a origem acadêmica da instituição ou conjunto de instituições que tentam estabelecer uma narrativa hegemônica nacional sobre as demais, através da influência sobre os órgãos de estado e da mídia.

Essa competição entre as diversas visões e narrativas tornam-se autoritárias quando finalmente se transformam em texto de lei ou de normativas, criando apenas um jeito certo de entender a realidade. Daí a importância da unidimensionalidade.

Quando buscamos um exemplo simples para o leitor, a explicação do que é um “vale” mostra que a Educação no Brasil traz desafios.

Aprendemos quando muito jovens que um “vale” é um espaço que um rio escava entre duas montanhas.

Para um aluno da cidade de São Paulo, a referência cotidiana é o Vale do Anhangabaú, onde um rio canalizado há quase um século impede a percepção de como essa definição de vale se encaixa na realidade. Com a quantidade de rios canalizados na cidade, ficamos impedidos de ver os vales, e os veículos sobem e descem os vales sem que ninguém se dê conta disso.

Quando procuramos o que é o Vale do Rio São Francisco no material escolar, encontramos por exemplo, nos recursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná¹⁰⁵ a seguinte explicação: O Vale do São Francisco é a região que margeia o rio São Francisco nos estados de Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. É uma área fértil e que tem recebido diversos investimentos em relação à irrigação. Tornou-se um importante produtor de frutas e hortaliças. A sub-região que mais se desenvolve é aquela compreendida pelas cidades de Juazeiro (Bahia) e Petrolina (Pernambuco), que acabou se tornando o maior conglomerado urbano do Semiárido. A produção do Vale é quase completamente exportada através do aeroporto de Petrolina e do porto de Suape, ambos em Pernambuco.

Por outro lado, o artigo sobre o Vale do Submédio Rio São Francisco escrito por Iêdo Bezerra Sá *et al.*¹⁰⁶ indica que o Vale está localizado na região sertaneja no oeste do Estado de Pernambuco e norte do Estado da Bahia, com uma área de 125.755 Km². Abrange municípios de dois estados do Nordeste brasileiro, incluindo as sub-bacias dos rios Pajeú, Tourão e Vargem, além da sub-bacia do Rio Moxotó, último afluente da margem esquerda. Nessa região encontramos maciços e serras baixas, com altitude entre 300 m a 800 m, ocupando área expressiva nos estados da Bahia e Pernambuco. É formada por maciços imponentes que se caracterizam por relevo pouco acidentado, com

105 <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=894>.

106 <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/661912>.

solos de alta fertilidade, os quais são bastante aproveitados nas partes mais acessíveis do relevo. A vegetação primitiva, hoje bastante degradada, é variada, podendo ser de florestas ou de caatingas. Na Bahia, principalmente, são observadas serras bastante estreitas e compridas, de orientação geral nortesul, que rompem a monotonia da vasta planície da Depressão Sertaneja.

Mas há também Bacias Sedimentares que ocupam pequenas áreas no contexto do Submédio São Francisco. Tem uma faixa de orientação sulnorte, de Salvador até a calha do Rio São Francisco, tomando o rumo nordeste, já em Pernambuco. Apresenta relevo ondulado, com altitude entre 150 m e 300 m, e solos de baixa fertilidade natural.

Também compõe o Vale a Chapada Diamantina que forma um conjunto contínuo de extensos platôs, com altitudes variando de 600 m a 1.300 m. Ocupa uma faixa de orientação nortesul, indo do centro da Bahia até o norte de Minas Gerais. O relevo é geralmente acidentado, porém, com grandes superfícies planas de altitude. Os solos são profundos, muito pobres nos topos dos platôs e bastante rasos e pedregosos nas áreas de relevo acidentado.

Esse é claramente um exemplo que confronta realidade e ideologia. Para o aluno do Paraná, o Vale do Rio São Francisco tem uma unidade econômica, produz frutas e hortaliças que estimulam o crescimento de uma área urbana. Para quem relata a realidade, uma parte da região apresenta variações geológicas muito distintas de acordo com a região pelo qual o rio passa. A área urbana não caracteriza a região. O nome Vale na verdade identifica uma enorme região de milhares de quilômetros quadrados, identificando menos um acidente geográfico perceptível, e mais uma indicação socioeconômica.

Isso significa que é possível fazer uma pergunta unidimensional sobre o que é um “vale”, mas impossível formular uma pergunta unidimensional sobre o Vale do Rio São Francisco.

No livro *Expedições Geográficas*¹⁰⁷, de Mehen e Sérgio Adas, à página 148, no início do capítulo sobre o Nordeste brasileiro,

107 ADAS, M.; ADAS, S. *Expedições Geográficas* (4. ed.). São Paulo: Ed. Moderna, 2022.

encontramos uma fotografia de um vinhedo sendo cuidado por trabalhadores com o seguinte texto:

A abertura desta Unidade traz a fotografia de uma plantação irrigada de uvas no Sertão do Nordeste. Com a agricultura irrigada em alguns trechos do semiárido, como no vale médio do Rio São Francisco, é possível transformar o Sertão. Essa fotografia dá margem para que se discutam as representações que os alunos têm do Nordeste e principalmente do Sertão.

Logo em seguida temos as seguintes perguntas propostas:

1. O desenvolvimento de uma cultura agrícola em determinado local depende de que fatores naturais?
2. Observe a foto desta abertura. Em sua opinião, seria possível a realização de culturas agrícolas em larga escala nessa área sem a irrigação?
3. Condições naturais extremas são necessariamente um impedimento ao desenvolvimento social e econômico de determinada região?

E as respostas:

1. O desenvolvimento de uma cultura agrícola depende do tipo de solo e das características climáticas, como a distribuição da precipitação e a quantidade de insolação ao longo do ano.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, sem a irrigação, essas culturas não seriam viáveis ou teriam baixa produtividade.
3. Não. Atualmente há conhecimentos e técnicas que possibilitam transformar o espaço a fim de permitir sua ocupação e seu desenvolvimento socioeconômico, até mesmo em locais onde os fenômenos naturais são mais extremos. É o caso das obras de irrigação no Sertão Nordestino, que possibilitam grande produtividade agrícola numa área de baixa umidade.

Logo em seguida orienta-se o professor: Para responder à atividade, peça aos alunos que localizem o Rio São Francisco no mapa. Em

seguida, pergunte se eles já ouviram falar sobre esse rio e em quais circunstâncias isso aconteceu.

A atividade proposta é a leitura de um mapa com os rios da região Nordeste onde está perguntado e respondido: O Rio São Francisco corre em que altitudes nas terras da Região Nordeste?

A maior parte da extensão do rio está em terras de altitudes entre 200 m e 500 m. Apenas no trecho final de seu baixo curso, ele se localiza em altitudes de 0 a 200 m.

O Rio São Francisco, com 2.700 quilômetros de extensão, nasce na Serra da Canastra, em Minas Gerais, a mais de 1.000 metros de altitude, e deságua no Oceano Atlântico, marcando a divisa dos estados de Alagoas e Sergipe.

Por ser um rio de planalto, seu curso apresenta várias quedas-d'água, muitas aproveitadas para produção de energia elétrica. Ao longo de seu curso estão instaladas as usinas hidrelétricas de Paulo Afonso, Itaparica, Sobradinho e Xingó.

E segue o texto: O Rio São Francisco é navegável de Pirapora (MG) até Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), onde serve como divisa dessas duas cidades. Destaca-se também sua importância para a pesca, para a irrigação de terras e para a agricultura de vazante, realizada sobre os sedimentos depositados pelo rio em suas margens na época de cheia. Desde o período colonial, o Rio São Francisco tem importante papel na comunicação e no transporte, possibilitando o intercâmbio entre o Nordeste, o Centro-Oeste e o Sudeste. Foi primordial para a criação de gado, serviu de via para o transporte de alimentos (milho, carne-seca, feijão, farinha), para o abastecimento da região das minas e, por ele, seguiam escravos e garimpeiros vindos de outras regiões.

Na figura existente há a seguinte legenda: O Rio São Francisco também é chamado de “Rio da unidade nacional”, por ligar Minas Gerais ao Nordeste; de “Rio dos currais”, pela sua importância na criação de gado no período colonial; ou ainda de “Velho Chico”, assim denominado carinhosamente pelos moradores do seu vale. Na foto, vista das cidades de Petrolina (PE), à esquerda, e Juazeiro (BA), à

direita, unidas pela Ponte Presidente Eurico Gaspar Dutra sobre o Rio São Francisco (2014).

Na verdade, o que existe é uma bacia hidrográfica do Rio São Francisco, tal como existe a bacia hidrográfica do Rio Amazonas. A bacia do Rio São Francisco é margeada por diversas serras e chapadas. As principais delas são: Serra da Canastra, Serra do Espinhaço, Serra do Araripe, Chapada Diamantina, Chapada dos Veadeiros, Chapada dos Guimarães, Chapada do Araripe, Chapada do Apodi, Chapada da Ibipaba e a Chapada do Araripe.

Essas serras e chapadas têm um papel importante na hidrologia da bacia, pois ajudam a reter a água da chuva e fornecer água para os rios e riachos.

A Serra da Canastra é a mais alta serra da bacia, com o Pico da Canastra, que tem 2.046 metros de altitude e 1978 km de extensão. A Serra do Espinhaço é a segunda maior serra da bacia, com o Pico dos Patos, que tem 2.895 metros de altitude e extensão de mais de 1500 km. A distância entre as duas serras é de 200 km. A Serra do Araripe é a terceira maior serra da bacia, com o Pico do Inácio, que tem 1.884 metros de altitude e 178 km de extensão.

Com esses limites geográficos, o Vale do São Francisco é a região drenada pelo rio São Francisco e seus afluentes. Abrange os estados de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas, no Brasil, e tem o tamanho do estado norte-americano do Texas, ou metade do território francês. Dá para ver a configuração desse vale se você estiver numa margem do Rio São Francisco? Será que existe um vale que equivalha à metade do território da França?

Segundo Gilberto Bercovici, o nome Vale do Rio São Francisco começou a existir quando a Comissão do Vale do São Francisco - CVSF foi criada pela Lei nº 541, de 25/12/1948, regulamentando o disposto no artigo 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1946. O artigo 29 determina as limitações ao planejamento na Bacia do Rio São Francisco: a extensão da área (toda a bacia hidrográfica), o caráter essencialmente econômico do seu aproveitamento, a

necessidade de um plano global, a duração da intervenção (20 anos) e o limite de recursos a serem empregados (1% das receitas federais).

Ainda segundo Bercovici, o modelo da CVSF foi inspirado na experiência norte-americana da Tennessee Valley Authority - TVA, criada em 18/5/1933, pelo *TVA Act*. A TVA era uma empresa pública autônoma (government corporation), encarregada do desenvolvimento regional de todo o Vale do Rio Tennessee, no sul dos Estados Unidos. Os dois projetos, o norte americano e o brasileiro, diferiam muito dos padrões governamentais tradicionais na época.

O Plano Geral de Aproveitamento Econômico do Vale do São Francisco só foi aprovado quase sete anos depois da criação da CVSF, pela Lei nº 2.599, de 13 de setembro de 1955. O Congresso Nacional demonstrou que pode tudo e um pouco mais: mudar a designação dos acidentes geográficos do país.

Num artigo de Marcos Chor Maio *et al.*, intitulado “Donald Pierson e o Projeto do Vale do Rio São Francisco: Cientistas Sociais em Ação na Era do Desenvolvimento”¹⁰⁸ são descritas as relações entre Ciências Sociais e desenvolvimento no Brasil a partir da investigação do ciclo de Pesquisas no Vale do São Francisco.

Aprendemos com o artigo que o programa de pesquisa foi realizado na década de 1950, coordenado pelo sociólogo norte-americano Donald Pierson (1900-1995), sob os auspícios da Comissão do Vale do São Francisco - CVSF, da Escola Livre de Sociologia e Política - ELSP e do Institute of Social Anthropology/Smithsonian Institution - ISA/SI.

Lendo o livro de Donald Pierson para a Companhia Vale do São Francisco, “O Homem no Vale do São Francisco”¹⁰⁹, só encontramos referências históricas denominando aquela região de bacia do São Francisco, ou alto, médio e baixo São Francisco, referindo-se ao rio.

108 MAIO, M. C.; OLIVEIRA, N. S.; LOPES, T. C. Donald Pierson e o Projeto do Vale do Rio São Francisco: cientistas sociais em ação na era do desenvolvimento. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, pp. 245-284, Jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000200001>.

109 PIERSON, D. *O Homem do Vale do Rio São Francisco*. Rio de Janeiro: Ministério do Interior/Suvale (três tomos), 1972.

Mas examinando os documentos que criaram a CVSF, encontramos na origem o Plano SALTE de 1946 do Governo Dutra¹¹⁰, onde no seguinte parágrafo na página 18 encontramos as palavras *bacia* e *vale* utilizadas como sinônimo:

MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE NAVEGABILIDADE DOS RIOS
Paralelamente ao programa ao melhoramento geral dos meios de transportes terrestres foi organizado um programa para o aproveitamento da rede fluvial, especialmente nas regiões do País onde as vias terrestres são reconhecidamente deficientes ou onde não há outros meios de comunicações.

Com referência às **bacias** do Amazonas e do São Francisco, as Comissões incumbidas da aplicação dos recursos destinados pela Constituição Federal à valorização **desses vales** programarão a execução das obras indispensáveis, cabendo esclarecer que, em relação ao São Francisco já está em execução um plano de obras, que compreende a melhoria de suas condições de navegabilidade, no sentido de garantir um canal de 1,50m de tirante d'água mínimo, e a construção de obras portuárias.

Com a criação da Comissão do Vale do São Francisco e decretos subsequentes, a *bacia hidrográfica* ganhou um novo apelido - *vale*. É como se um quadrado se transformasse num retângulo, pois ambos têm os quatro ângulos retos.

O Rio Amazonas continua sendo uma *bacia hidrográfica*, mas a *bacia* do São Francisco virou *vale* por decreto. E isso perdura no ensino de Geografia até hoje. Então há 70 anos estamos ensinando em Geografia uma narrativa mitológica que segue os desígnios políticos que até hoje dão forma à Economia da região. É um bom exemplo como a ideologia penetra na Educação através da política.

Então o aluno de São Paulo não consegue ver um “*vale*”, e os alunos do Brasil respondem questões de uma “*bacia*” que virou “*vale*”. Se as avaliações e testes não servem para descrever a realidade, prova, para que te quero?

110 <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/323>.

Comparações entre países

Começamos com o artigo acadêmico de Claudia Oliveira Pimenta¹¹¹, que afirma que desde o final da última década, proposições de avaliação da Educação Infantil, que foram propostas pelo arcabouço legal instituído a partir da Constituição Federal de 1988, vêm sendo formuladas tanto por governos quanto por organizações da sociedade civil. Na esfera federal, o Ministério da Educação - MEC - publicou, em 2009, o material “Indicadores da qualidade na educação infantil” e, em 2012, o documento “Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”.

Essas iniciativas avaliativas da Educação também têm sido implementadas por governos municipais, seja por meio da contratação de sistemas apostilados que oferecem instrumentos de avaliação, seja adotando ou adaptando instrumentos produzidos em âmbito federal ou ainda criando procedimentos próprios de avaliação da Educação Infantil.

As proposições do MEC sugerem uma avaliação com foco nas condições de oferta da Educação Infantil. A proposta do Sistema de Avaliações Educacionais - SAE, por sua vez, promove uma abordagem que recai sobre o desenvolvimento/aprendizagem das crianças. No caso de iniciativas municipais implementadas, encontramos as duas abordagens. Os diferentes desenhos avaliativos propostos para a etapa parecem indicar um cenário de disputas sobre quais noções de qualidade devem ser assumidas pela avaliação da Educação Infantil em nosso país.

Esse cenário levou Claudia Pimenta a investigar o funcionamento do sistema de credenciamento e avaliação da Educação Infantil australiana durante estágio de pesquisa no exterior. Ela escolheu estudar o caso australiano porque esse país implementou a avaliação da

111 PIMENTA, C. O. Avaliação da Educação Infantil na Austrália: Contribuições Para o Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 70, Jan.-Abr. 2018. <https://doi.org/10.18222/ea.v29i70.5143>.

Educação Infantil como parte integrante de uma política nacional voltada para a primeira infância, assumida por todos os entes federados.

A diversidade do contexto educativo australiano foi outro fator que contribuiu para essa escolha, já que o Brasil também se configura como um país culturalmente diverso. O estudo relatado foi realizado através do levantamento e análise de documentos governamentais e da produção acadêmica, pertinentes a essa etapa educacional e à sua avaliação.

Ela também fez entrevistas com pesquisadores da Universidade de Melbourne, diretoras de instituições de Educação Infantil e com um membro da Australian Children's Education and Care Quality Authority - ACECQA, órgão governamental responsável pela implementação das políticas voltadas para a primeira infância e pela avaliação da etapa na Austrália.

Na Austrália, esse processo está institucionalizado, com a existência de padrões de qualidade nacionais utilizados para realizar o credenciamento, monitoramento e avaliação dos serviços. Ou seja, o sistema de controle da Educação através de avaliações que temos no Brasil, também existe na Austrália.

O desafio que se coloca para a Austrália, nesse momento, é conseguir ir além da constatação realizada pelo processo de avaliação. Cabem reflexões e a construção de ações mais diretas nos estabelecimentos educacionais, de formação de pessoal e de escuta das percepções de qualidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Para a professora Tricia Eadie, o National Quality System é considerado bom pelas famílias e pelas crianças. Entretanto, para Pimenta não está claro se famílias e crianças estão conscientes da diferença entre atingir o padrão mínimo versus exceder os padrões de qualidade. Ou seja, a noção de qualidade das famílias parece ser uma questão a ser discutida.

Não obstante nossas diferenças com a Austrália, no que tange à estrutura federativa, tipo de governo e estrutura educacional, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os planos municipais para o mesmo

decênio colocam a colaboração entre as três esferas de governo como uma questão imprescindível para garantir uma oferta de qualidade na Educação Infantil.

No que tange ao foco da avaliação, os resultados alcançados nessa investigação evidenciam que a iniciativa australiana avalia muitas das mesmas dimensões da qualidade esperadas para a Educação Infantil brasileira. O referido quadro de qualidade prevê a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem das crianças no âmbito dos serviços educacionais, realizados pelos professores, de modo a promover a aprendizagem das crianças e obter resultados abrangentes.

Para Claudia Pimenta, esse movimento parece valorizar o processo de aprendizagem das crianças, sem restringi-lo a determinadas habilidades/competências. Ao mesmo tempo, indica aos governantes e fornecedores de material escolar que a aprendizagem é fruto de ações intencionais e planejadas pelos professores.

Dando um passo além, os pesquisadores Paulo Sergio Garcia *et al.* examinaram o impacto das avaliações no ensino de Ciências na Austrália, Canadá e Brasil¹¹².

Segundo eles, em todo mundo tem acontecido uma grande expansão da cultura dos testes. Essa cultura dos testes tem transpassado vários aspectos da Educação, influenciando questões como financiamento, currículo escolar, gestão da escola, prestação de contas dos atores e crenças e práticas dos professores, aulas dos alunos e envolvimento dos pais. A implantação desses sistemas de testes é considerada uma estratégia importante para melhorar a qualidade educacional.

Os resultados dessas avaliações de larga escala têm induzido muitos gestores, professores, pais e mídia à percepção e ao entendimento de que os resultados são sinônimos de qualidade educacional. A partir da segunda metade do século 20, aconteceram mudanças no tipo de teste aplicado aos estudantes, deslocando a responsabilidade pelos resultados dos alunos para as escolas e para os professores.

112 GARCIA, P. S.; FAZIO, X.; PANIZZON, D.; BIZZO, N. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de Ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29 n. 70, Jan.-Abr. 2018. <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.4824>.

Essa situação ocasionou um processo de maior prestação de contas daqueles que atuam nas escolas. Isso também coincide com a postura liberal de transformar o aluno num consumidor de Educação. Quando a responsabilidade é exclusiva do fornecedor, pode-se padronizar de forma rápida quais são os ingredientes politicamente corretos para determinado item de consumo.

O contexto da cultura dos testes tem induzido os sistemas educativos a buscar melhores resultados em vez de melhorar a qualidade e a equidade educativa, um processo que tem interferido na autonomia dos professores e na forma como os conteúdos têm sido ensinados.

Assim, os professores atuam preparando os alunos para os exames, utilizando metodologias para atingir maiores rendimentos nas Avaliações de Larga Escala- ALE. Isso demonstra um processo claro de empobrecimento e afunilamento curricular, que facilita a formação do capital simbólico.

Outra consequência da cultura dos testes é que essas Avaliações de Larga Escala possibilitam a criação de *rankings* que induzem a competição entre as escolas e podem deslocar o foco do aprendizado para melhoria dos resultados. Elas podem ainda induzir o aumento da desigualdade, desencadeando um processo no qual se investe mais nos melhores alunos, como uma estratégia mais favorável na busca por melhores resultados, do que naqueles que apresentam dificuldades de aprendizado e podem comprometer o rendimento da escola.

Há também, como consequência, a questão da indução de gestores a investir maiores recursos físicos, intelectuais e financeiros nas disciplinas-alvo dos testes padronizados, em detrimento das outras matérias. Esses testes internacionais, com foco apenas em Linguagem e Matemática, deixam de lado conhecimentos e habilidades relacionadas a Ciências, por exemplo.

Isso trouxe para o campo da Educação o surgimento de muitas iniciativas que instituíram um discurso ideológico e tecnocrático já consolidado no mundo empresarial. Tal discurso obscureceu a linguagem da Pedagogia e vem colonizando a política educacional pelos imperativos da Economia.

Essa influência da Ciência econômica e da Economia capitalista na Educação muda o foco das decisões sobre as políticas educacionais da Pedagogia, para a Economia. As discussões sobre a validade desses testes padronizados apresentam muitas controvérsias. Há dúvidas ainda se esses testes conseguem medir, em termos de aprendizagem dos alunos, o cerne daquilo para que foram projetados e com a acuidade pretendida de seus resultados.

Há também dúvidas quanto ao potencial dos testes com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, pois apesar de muitos esforços realizados, os resultados mostram pouca alteração no quadro educacional da maioria dos países que utilizam as avaliações como instrumento de gestão.

Um estudo mencionado pelos autores citados sinalizou algumas consequências dessas políticas de avaliação: a tomada de decisões sobre os recursos financeiros a serem endereçados para as escolas, a bonificação de professores para estabelecimentos de ensino que atingirem os resultados e a indicação de caminhos para o gerenciamento das redes escolares.

O resultado apresentou evidências de três realidades diferentes, demonstrando as consequências para o ensino de Ciências de um cenário marcado por políticas de avaliação em larga escala com foco exclusivo em Linguagem e Matemática.

Verificou-se que essas políticas estão induzindo a distribuição desigual dos recursos e, o que é mais preocupante, muitas vezes dentro da mesma escola. Essas políticas estão desalinhando a questão da formação dos professores, à medida que os tempos para capacitação docente têm sido significativamente maiores para os docentes das áreas de Linguagem e Matemática.

No Canadá, houve uma redução no desempenho dos alunos no Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS que também se manifestou no índice de Referência Internacional dos últimos 15 anos, coincidindo com os avanços das políticas de avaliação e de prestação de contas.

No Brasil, há uma estagnação no desempenho dos alunos em Ciências no PISA nas últimas edições, coincidentemente após a criação da principal política de prestação de contas do Ideb. Ao mesmo tempo, em uma das áreas mais ricas do país, a região do Grande ABC, essas políticas têm influenciado o imaginário, a percepção dos alunos em relação à importância das disciplinas de Português e Matemática nas escolas e, nesse sentido, a disciplina de Ciências tem sido menosprezada.

Todas essas iniciativas e ações com o foco em Linguagem e Matemática e essas políticas de prestação de contas têm sido endereçadas para melhorar os resultados dos alunos. No entanto, essas políticas têm gerado como consequência o descuido e o descaso com o ensino de Ciências, que tem sido negligenciado.

No contexto canadense, um estudo com professores de Ciências, mostrou que os docentes consideravam que a disciplina não era prioridade das políticas públicas educacionais recentes. Para a maioria dos professores, a disciplina de Ciências era considerada como de “segunda classe”, considerando que os docentes das áreas de Linguagem e Matemática possuíam os maiores recursos pedagógicos e materiais para as aulas.

Em outras palavras, quando verificamos que o atual estágio da criação de riqueza é realizado com produtos derivados de inovações tecnológicas, como *smartphones* e a inteligência artificial, a existência de um sistema educacional voltado apenas a tirar notas boas nas avaliações comparativas entre países ricos e os demais, acaba condenando aqueles que não ensinam Ciências a serem sempre dependentes das importações dos bens de maior valor agregado. Nada novo, mas como os pesquisadores apontaram, o conluio para tal está dentro dos próprios sistemas educacionais.

Para saber como os diversos países lidam com suas questões sistêmicas na Educação, Claudia Parente comparou a jornada escolar em países da união europeia¹¹³. O texto não apresenta uma lista detalhada

113 PARENTE, C. M. D. Análise Comparada da Jornada Escolar em Países da União Europeia. *Cad. Pesqui.* v. 50, n. 175, Jan.-Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146760>.

das principais diferenças entre as jornadas escolares dos países europeus analisados. No entanto, Claudia Parente destaca que existem inúmeras alternativas e possibilidades de organização da jornada escolar compulsória, resultado de construções sócio-históricas e culturais.

Além disso, o estudo da jornada escolar de quinze países mostrou que as políticas educacionais são ora convergentes, ora divergentes, na região, o que resulta em muitas especificidades nos sistemas educativos. Portanto, há diferenças significativas na duração da jornada escolar, na distribuição de horários e na inclusão de atividades extracurriculares entre os países analisados.

As políticas educacionais são um dos principais fatores que influenciam a organização da jornada escolar em cada país. A jornada escolar é uma construção histórica e cultural, e as políticas educacionais refletem as demandas e necessidades da sociedade em relação à Educação.

Por exemplo, algumas políticas podem priorizar a inclusão de atividades extracurriculares na jornada escolar, enquanto outras podem enfatizar a importância de um tempo livre para os alunos. Além disso, as políticas educacionais também podem ser influenciadas por fatores como a Economia, a Demografia, a Cultura e a política do país.

Claudia Parente não apresenta exemplos específicos de países que adotam políticas inovadoras para integrar atividades curriculares e extracurriculares na jornada escolar. No entanto, ela destaca que todos os sistemas educativos estão empreendendo políticas distintas e produzindo inúmeras inovações nos tempos escolares com vistas a atender demandas específicas.

Essas políticas vêm ampliando o tempo que o aluno passa na escola, na maioria dos casos, de forma facultativa, por meio de ações socioeducativas supervisionadas. Cada vez mais as mulheres estão em tempo integral no mercado de trabalho, e o estado assume a função que antes era atribuída exclusivamente às famílias.

As ações de equidade na Educação são atreladas aos interesses e necessidades dos alunos e de suas famílias. O texto não especifica quais são os setores da sociedade que embasam essas ações, mas é possível

inferir que sejam diversos, uma vez que a equidade na Educação é uma preocupação de toda a sociedade e não apenas de um setor específico.

Além disso, o artigo destaca que a preocupação com a equidade na Educação está relacionada a questões como o aumento da demanda por atividades que promovam maior segurança às crianças e adolescentes em seus tempos livres, a ampliação das oportunidades educativas por meio de atividades que o currículo escolar tradicionalmente não enfatiza e a exigência de eficiência dos sistemas educativos.

A distribuição da carga horária escolar em relação aos horários de entrada e saída da escola e ao horário do almoço dos alunos varia significativamente entre os países analisados. Em relação ao horário de entrada, a jornada escolar compulsória geralmente ocorre entre 8 e 9 horas da manhã, mas existem variações.

Por exemplo, na Alemanha, a entrada na escola ocorre mais cedo, às 7h30. Já em relação ao horário de saída, a variação entre os países é muito maior, em função das diferenças relativas à carga horária e às pausas para intervalos e alimentação.

Em relação ao horário do almoço, os países analisados permitem uma pausa que pode variar entre 30 minutos e duas horas de duração, e esse período pode ser ou não parte da jornada escolar compulsória, o que indica se o aluno deve ou não permanecer na escola para realizar suas refeições.

Dos quinze países investigados, doze têm jornada semanal exclusiva de cinco dias, de segunda a sexta-feira. Portanto, a prevalência da jornada semanal de cinco dias é de 80% nesses países, coincidindo com o horário de trabalho dos pais.

A Irlanda do Norte apresenta a menor carga horária semanal, com o mínimo de 15 horas/aula semanais aos estudantes de até 8 anos de idade e o mínimo de 22,5 horas/aula nos anos subsequentes. No entanto, o texto não especifica quantos dias letivos a Irlanda do Norte tem por semana.

A demanda por atividades extracurriculares tem crescido em países europeus por quatro motivos principais: o aumento da

participação das mulheres no mercado de trabalho, a preocupação com o tempo ocioso dos alunos após a escola, a possibilidade de ampliação das oportunidades educativas por meio de atividades que não são tradicionalmente enfatizadas no currículo escolar e a preocupação com a eficiência dos sistemas educativos.

A escola desempenha uma função social nesse contexto, oferecendo atividades extracurriculares e amplia as oportunidades educativas por meio de atividades que tradicionalmente não são enfatizadas no currículo escolar, como aulas de programação de computadores, robótica ou empreendedorismo. Dessa forma, a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em diferentes áreas.

É possível inferir que a avaliação do tempo escolar pode ter implicações para o financiamento público da Educação, uma vez que o tempo que o aluno passa na escola é financiado com recursos públicos. Se o tempo que o aluno passa na escola não for utilizado de forma eficiente, isso pode levar a um desperdício de recursos públicos e a uma baixa qualidade da Educação oferecida. Por outro lado, se o tempo que o aluno passa na escola for utilizado de forma eficiente, isso pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação e para o aumento da efetividade das políticas educacionais, o que pode justificar um maior investimento público na área.

Por sua vez, o relatório *Strong Performers and Successful Reformers in Education*¹¹⁴ patrocinado pela OCDE, que representa os países ricos, informa como funcionam os sistemas em alguns países onde a Educação é considerada bem-sucedida.

A Finlândia, por exemplo, passou por uma grande reforma educacional, visando unificar diferentes tipos de escolas em um sistema educacional abrangente. Entre 1965 e 1970, um novo currículo nacional foi desenvolvido, envolvendo a participação de centenas de professores.

114 OECD. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, 2011. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Para abordar preocupações relacionadas às diferenças de habilidades e interesses dos alunos, especialmente em matemática e línguas estrangeiras, decidiu-se oferecer três níveis de estudo: básico, intermediário e avançado. Essa abordagem durou até meados da década de 1980, quando foi abolida.

A proposta da comissão de Educação era que a Educação compulsória na Finlândia acontecesse em uma escola abrangente de nove anos (do 1º ao 9º ano), gerida pelos municípios. Essa ideia gerou um debate sobre valores e crenças fundamentais. Com a implementação dessa escola abrangente, houve um aumento na demanda pela Educação do Ensino Médio. Em 1970, apenas 30% dos adultos finlandeses possuíam o diploma de Ensino médio. Agora, esse percentual é superior a 80%, chegando a 90% entre os jovens de 24 a 35 anos. Ou seja, até hoje nem todo mundo cursa o Ensino Médio por lá.

Isso também levou a reformas em 1985, tornando o Ensino Médio acadêmico mais flexível e baseado em módulos, proporcionando mais opções para os alunos. Paralelamente, o ensino secundário vocacional, conhecido como VET, foi modernizado e fortalecido, abrangendo atualmente 42% dos graduados da escola abrangente.

A Finlândia tem presenciado uma crescente popularidade do ensino secundário vocacional, especialmente após a criação de faculdades politécnicas que oferecem um caminho para a Educação terciária aos alunos desse segmento. Atualmente, o ensino vocacional secundário também concede a possibilidade para os estudos universitários, tornando o ensino terciário totalmente acessível a estudantes do VET.

Como resultado, 43% dos jovens finlandeses na faixa dos vinte anos estão matriculados no ensino terciário, superando a média da OCDE de 25% e sendo a maior porcentagem na Europa. Dito em português simples, um bom ensino profissional levou ao aumento natural do ensino universitário.

A Finlândia investiu fortemente em aprendizado baseado no trabalho, consolidando a relação entre VET e a vida profissional. Durante uma crise, o governo finlandês focou em uma política de

competitividade nacional, priorizando a inovação no setor privado, com ênfase no setor de telecomunicações, tendo a Nokia como figura central.

Em pouco tempo, o país transformou sua Economia, antes dependente de recursos naturais, em uma Economia baseada em informação e conhecimento. Os investimentos em pesquisa e desenvolvimento cresceram expressivamente, e a Finlândia saltou para o topo dos *rankings* de competitividade global.

Os empregadores finlandeses transmitiram às escolas a necessidade de habilidades essenciais para o sucesso na nova Economia, enfatizando não apenas Matemática, Ciência e tecnologia, mas também criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe. A ênfase foi colocada não apenas no conhecimento técnico, mas na capacidade de trabalhar em equipe e pensar de forma criativa.

Além disso, as escolas na Finlândia oferecem mais do que apenas Educação. São escolas que fornecem refeições, serviços de saúde e dentais, aconselhamento e apoio psicológico, e outros serviços para estudantes e famílias, sem distinção baseada em renda.

A disponibilidade dos serviços educacionais na Finlândia, independentemente da renda, reflete um profundo compromisso da sociedade com o bem-estar de todas as crianças. Uma característica do sistema educacional finlandês é o papel do “professor especial”. Mesmo que 8% das crianças finlandesas sejam consideradas com necessidades educacionais especiais, apenas metade delas é colocada em escolas especiais; a outra metade é integrada ao ensino regular.

Acredita-se que, com diagnóstico e intervenção precoces, a maioria dos alunos pode ter sucesso em salas de aula convencionais. Para apoiar esses alunos, cada escola conta com um “professor especial”, treinado para auxiliar estudantes que necessitam de atenção extra.

Os professores na Finlândia possuem uma grande autonomia e independência profissional. O currículo nacional serve mais como um guia, dando liberdade aos educadores para decidir o que e como ensinar. Em vez de testes externos regulares, a avaliação é uma

responsabilidade da sala de aula. As salas de aula finlandesas são centradas no aprendizado do aluno, enfatizando a autoavaliação, colaboração e projetos interdisciplinares.

Ao chegar ao Ensino Médio, espera-se que os alunos sejam proativos em seu aprendizado, desenhando seus próprios programas de estudo individuais, seguindo um modelo modular. A estrutura de ensino se baseia em planos de estudo individuais, onde cada aluno avança no seu próprio ritmo.

O ambiente de aprendizagem na Finlândia é projetado para apoiar o crescimento e a aprendizagem dos alunos. O objetivo é estimular a curiosidade e a motivação dos alunos, promovendo atividade, autonomia e criatividade. O ambiente de aprendizagem deve orientar os alunos a definirem seus próprios objetivos e avaliarem suas ações, dando-lhes a oportunidade de participar da criação e desenvolvimento de seu ambiente de aprendizagem.

Olli Luukkainen, presidente do Sindicato dos Professores da Finlândia, destaca a importância da confiança no ensino no país. Os professores finlandeses têm uma autonomia significativa, podendo decidir sobre métodos de ensino, seleção de tópicos do currículo nacional e a cronologia das aulas. Esse alto grau de independência e respeito pelo ofício atrai jovens para a profissão, pois sabem que ingressarão em um campo valorizado e confiável na sociedade.

Em 1979, foi tomada a decisão política de transferir a preparação de professores para as Universidades, tornando-a mais rigorosa. Na década de 1980, foi concedida mais autonomia aos municípios e escolas, reduzindo o papel regulador do governo central na Educação. Isso foi refletido na simplificação do currículo nacional e na abolição do sistema de inspeção escolar nacional. Embora as ferramentas de regulação tenham sido reduzidas, os municípios ainda têm a obrigação legal de avaliar a Educação oferecida por suas escolas.

O ensino sempre foi uma profissão respeitada na Finlândia. No entanto, antes da reforma de 1979, a formação de professores não exigia treinamento avançado. Após concluir o Ensino Médio, os futuros

professores ingressavam em colégios de formação de professores por dois ou três anos e depois iam diretamente para a sala de aula. Com a reforma, as exigências para a formação de professores tornaram-se mais rigorosas, refletindo uma valorização ainda maior da profissão no país.

A formação de professores na Finlândia sofreu uma grande transformação quando foi transferida das escolas de formação de professores para as Universidades, especialmente com a decisão de exigir que até os professores de Ensino Infantil obtivessem um mestrado antes de se qualificar para ensinar. Esta mudança enfrentou resistência corporativa, porque os professores universitários ficaram preocupados com a possível diluição dos padrões acadêmicos.

O processo seletivo para candidatos à formação de professores é rigoroso, envolvendo avaliações escritas, observações em atividades similares ao ensino e entrevistas. Os professores do ensino primário têm uma formação em Educação e se aprofundam em pelo menos dois dos assuntos do currículo escolar. Por exemplo, estudam Matemática no departamento de Matemática e não no de Educação. Já os professores dos anos finais se especializam na matéria que ensinarão, mas também têm uma formação substancial em Educação.

As escolas modelo são integradas ao programa de formação de professores, onde os futuros educadores participam de grupos de resolução de problemas, refletindo o ciclo de planejamento, ação e reflexão/avaliação. Esse ciclo é uma constante na Educação finlandesa, aplicado em todos os níveis: sala de aula, escola, município e nação, promovendo a melhoria contínua do sistema educacional.

Uma característica importante das escolas finlandesas é que seus estudantes têm menos horas de instrução comparados a outros países da OCDE. Por exemplo, enquanto professores finlandeses no Ensino Fundamental lecionam cerca de 600 horas por ano, professores de escolas dos Estados Unidos ensinam cerca de 1.080 horas. Apesar das diferenças de horas de ensino, alunos finlandeses de 15 anos superam os colegas de outros países em desempenho.

A menor carga horária de ensino é compensada pela autonomia e responsabilidades dos professores finlandeses. Eles têm a possibilidade de interpretar o currículo nacional, selecionar materiais didáticos e projetar suas próprias aulas.

Muitos professores também desenvolvem currículos em colaboração uns com os outros. Enquanto o currículo nacional oferece critérios gerais para avaliações, são os professores que têm a principal responsabilidade de criar sistemas de avaliação contínua.

Mesmo com menor tempo em sala de aula, o ensino na Finlândia é claramente uma profissão de tempo integral, com professores engajados em diversas tarefas além da instrução direta, como comunicação com os pais e participação em comitês escolares.

Muitos visitantes de países como os Estados Unidos e Reino Unido, que investem fortemente em sistemas de controle externo às escolas, frequentemente questionam como a Finlândia garante a qualidade da Educação, especialmente considerando seus bons resultados quando comparados a sistemas que priorizam avaliações padronizadas externas.

A resposta não é simples, nem única. A capacidade das escolas finlandesas de alcançar resultados de alto desempenho com pouca variação é fruto da combinação de diversos fatores culturais e educacionais.

Um dos fatores mencionados é o foco na avaliação formativa ou diagnóstica em nível de sala de aula. Embora a Finlândia não realize avaliações padronizadas para criar *rankings* de qualidade escolar, há um grande volume de avaliações diagnósticas conduzidas pelos professores.

Com a quantidade de dados de avaliação disponíveis, seria impossível para uma diretora de escola não saber se um professor não está tendo êxito em ensinar seus alunos. Além disso, os pais também monitoram de perto o progresso de seus filhos e sinalizam qualquer problema. Outro mecanismo de acompanhamento são as reuniões quinzenais do Conselho de Classe, que servem para identificar problemas tanto à nível de classe quanto individual.

Agora vamos para o inverso disso tudo: a Educação japonesa tradicionalmente enfatiza a memorização mecânica, devido a fatores como a ênfase no desempenho acadêmico, a importância dos exames de acesso e a crença de que a memorização é fundamental para o pensamento crítico.

No entanto, nos últimos anos, houve um movimento para se afastar dessas práticas, pois reconheceram que a memorização mecânica não é a única forma de aprendizado. Em escolas japonesas, especialmente nos níveis primário e secundário, os alunos frequentemente memorizam grandes quantidades de informação. Os métodos de ensino geralmente se baseiam em palestras e livros didáticos, priorizando a memorização para os competitivos exames de admissão.

No entanto, a dependência excessiva da memorização mecânica tem desvantagens, como o desinteresse dos alunos, a supressão da criatividade e a dificuldade em aplicar o conhecimento em novas situações.

Recentemente, o Japão iniciou reformas educacionais para diminuir essa ênfase, introduzindo métodos de aprendizado prático, promovendo o pensamento crítico e revisando os exames de entrada para avaliar habilidades além da memorização.

Os observadores relatam que os graduados do Ensino Médio japonês que ingressam nas faculdades se comparam favoravelmente aos graduados universitários americanos em termos de conhecimento e habilidades. Alguns até afirmam que se comparam a estudantes americanos que já cursaram dois anos de faculdade.

Os alunos que terminam o Ensino Médio japonês possuem vasto conhecimento sobre a Geografia e História de diversos países, muitas vezes mais do que os próprios habitantes desses lugares. Contrariando a crença de que tal feito é alcançado apenas por uma pequena elite, 95% dos alunos não apresentam nenhum atraso de idade ao completarem o Ensino Médio no Japão.

Este elevado nível educacional reflete no cotidiano, com jornais apresentando artigos técnicos complexos e gerentes de fábrica distribuindo manuais que pressupõem o conhecimento de cálculo aos recém-formados do Ensino Médio.

Este padrão de Educação traz benefícios inestimáveis para o país, tanto em termos de cidadania quanto econômicos. Mas como o Japão chegou até esse grau de excelência?

No Japão, o progresso é baseado no mérito, determinado por exames. Apesar de focarem em memorização e acumulação de fatos, ao invés de pensar analiticamente ou criativamente, esses exames são eficazes. Ensina-se para o trabalho. Os empregadores japoneses buscam inteligência aplicada, capacidade de aprendizado e perseverança.

Para eles, é crucial saber se o candidato pode usar sua inteligência de forma prática. Os exames são estruturados para avaliar essa inteligência aplicada e exigem muita dedicação e disciplina por parte dos estudantes. Enquanto muitos países discutem a importância de “aprender a aprender”, o Japão não só discute, mas estruturou seu sistema educacional em torno deste princípio.

Dentro do contexto histórico e social da Educação japonesa, destacam-se três pontos principais:

1. Em uma sociedade fortemente meritocrática, os exames de acesso para o Ensino Médio e a Universidade são vistos como portais para *status* social no Japão.
2. Predomina a crença de que o desempenho nos exames depende mais do estudo árduo do que da inteligência inata.
3. O sucesso nos exames reflete não só no indivíduo, mas também em sua mãe, familiares e professores. Assim, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é compartilhada, criando uma pressão ainda maior para o êxito.

Até pouco tempo atrás, o currículo japonês era rígido e focava predominantemente no currículo nacional oficial. Aproximadamente 70% do tempo total em escolas secundárias (Fundamental 2) era dedicado a apenas cinco matérias: Japonês, Estudos Sociais, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira (principalmente Inglês).

O restante era alocado para Educação Física, Música, Arte e outras disciplinas eletivas. Mesmo com recentes liberalizações no sistema,

ainda há menos flexibilidade no currículo japonês se comparado a países ocidentais.

O currículo exigente, somado ao fato de que os estudantes japoneses passam mais tempo na escola, significa que eles se aprofundam mais nos assuntos principais em comparação a outros países. Além disso, o foco nos temas centrais do currículo evita distrações com cursos secundários.

A estrutura curricular é progressiva e lógica, construída para garantir que os estudantes dominem completamente cada tópico antes de avançar para o próximo. Assuntos essenciais recebem tempo e atenção adequados, sendo explorados detalhadamente.

Em Matemática e Ciências, o foco é sempre nos conceitos fundamentais subjacentes, que são apresentados de forma clara e direta. Estudantes do Ensino Médio no Japão dominam rotineiramente tópicos nestas matérias que são avançados para estudantes de Ensino Médio de outros países. O currículo japonês pode ser caracterizado como restrito, mas de grande profundidade. Eles sabem o que é eletricidade e como funciona um semicondutor.

Os japoneses não possuem muitos dos instrumentos formais de sistemas de controle ocidentais e não precisam deles. Ryo Watanabe, assessor do Ministério da Educação, Esportes, Ciência e Tecnologia revelou que até alguns anos atrás, não existiam testes nacionais no Japão.

Quando surgiu a preocupação sobre serem superados pelos coreanos e chineses nas conquistas educacionais, o Japão instituiu um teste nacional para todos os estudantes do sexto e nono anos. No entanto, depois decidiram aplicar o teste apenas em uma amostra de estudantes para monitorar o desempenho do sistema.

O sistema de professores de classe também traz outra camada de responsabilidade. Por acompanharem os estudantes por vários anos e estarem envolvidos em suas vidas fora da escola, mantendo comunicação constante com os pais, esses professores têm uma responsabilidade única perante as famílias. Isso é algo que não pode ser replicado em

países onde os professores não acompanham os alunos ao longo dos anos ou são responsáveis por apenas uma ou poucas matérias.

A percepção de um declínio na função educativa das famílias levou a problemas como *bullying*, distúrbios em sala de aula, absenteísmo e até violência nas escolas. Embora a ocorrência desses comportamentos no Japão seja baixa em comparação com muitos países ocidentais, o aumento desses incidentes começou a ser percebido.

Para enfrentar os temores relacionados à diluição dos valores japoneses não só entre os estudantes, mas também nas famílias, onde recai a principal responsabilidade pela Educação, o governo japonês reescreveu a Lei Fundamental de Educação do Japão.

A primeira Lei Fundamental de 1947 estabeleceu quatro princípios:

1. A educação visa o desenvolvimento do caráter.
2. Deve haver igualdade de oportunidades educacionais e igualdade entre os sexos.
3. O sistema escolar precisa ser democrático e unificado.
4. A Educação é gratuita e obrigatória no sistema 6-3 (seis anos de Ensino Fundamental, três de Ensino Médio).

A implementação desses princípios demorou, mas o resultado foi o bom resultado do sistema. A nova Lei Fundamental de Educação, aprovada em 2006, refletiu sobre as mudanças desde a anterior. A expectativa de vida dos homens aumentou de 50 para 79 anos e das mulheres de 54 para 85. A taxa de fertilidade caiu de 4.5 para 1.3. A frequência no Ensino Médio subiu de 43% para 98%. A frequência universitária aumentou de 10% para 49%. Antes, 49% dos trabalhadores estavam na Agricultura e 30% na manufatura. Agora, menos de 5% trabalham na Agricultura e mais de 67% na manufatura.

Reconhecendo essas mudanças, a nova lei reafirma que os valores japoneses permaneceram os mesmos. Ao fazer isso, ela destaca como a política educacional poderia permitir que o Japão se adaptasse às necessidades do próximo século. A lei reafirma a abordagem tipicamente japonesa, evidente nas reformas Meiji do século 19, de aprender com

os países com os melhores sistemas educacionais e adaptar as ideias ao contexto japonês, mantendo-se fiel aos valores japoneses.

O Japão investe menos em Educação do que outras nações industrializadas, mas obtém um melhor retorno desse investimento. Uma das razões é a alocação criteriosa desses recursos. Em comparação com outras nações industrializadas, o Japão gasta mais com professores e menos com instalações escolares, pessoal não docente, especialistas e burocratas.

Diferentemente de professores de outros países, os japoneses acreditam que classes maiores, em certas matérias, podem ser benéficas, pois uma diversidade maior de alunos resulta em uma variedade maior de estratégias de resolução de problemas, beneficiando o aprendizado coletivo.

A diversidade de ideias geradas por mais alunos pode fomentar discussões dinâmicas. Nas aulas de Ciências, por exemplo, uma variedade maior de resultados em experimentos laboratoriais pode ser utilizada para explorar estratégias de solução de problemas e promover um entendimento mais profundo dos tópicos estudados.

Isso também permite que os professores japoneses tenham mais tempo para planejar, colaborar com outros professores, ajudar individualmente os alunos que precisam e se envolver em estudos de aula, o que melhora os resultados dos alunos.

Como a maioria dos países do Leste Asiático, o Japão tem aproximadamente metade da proporção de alunos designados para a Educação especial em comparação com os países ocidentais. Essa prática tem sido criticada por alguns no Ocidente, interpretando-a como negligência para com os alunos que precisam de ajuda adicional.

Em alguns casos, pode ser verdade que o sistema negligencia alunos que necessitam de uma atenção especializada. No entanto, muitas evidências sugerem que muitos alunos designados para classes de Educação especial no Ocidente têm níveis muito baixos de desempenho, apesar de receberem mais investimentos, devido às baixas expectativas dos seus professores em relação ao seu potencial.

Em contrapartida, a abordagem japonesa valoriza a individualidade dos alunos e ajusta a instrução às suas necessidades específicas, partindo da premissa de que quase todos os alunos podem alcançar padrões elevados de aprendizado.

Em muitos países ocidentais, onde se acredita que o desempenho do aluno é uma função da capacidade de aprendizado herdada, alguns alunos que poderiam ter um desempenho muito melhor acabam sendo subestimados e recebendo um currículo mais diluído. No caso dos alunos de Educação especial, essa prática pode ser ainda mais acentuada.

Reiteradamente, os japoneses destacam que a dimensão moral é a mais importante em seu sistema educacional. O currículo japonês é permeado pela agenda de Educação Moral do governo. Embora existam cursos de Educação Moral nas escolas primárias, essa agenda vai muito além deles, abordando como as pessoas devem se comportar e relacionar umas com as outras.

Mesmo nas escolas secundárias, onde não há cursos específicos de Educação Moral, o currículo nacional enfatiza que todas as atividades devem considerar a Educação Moral. Por toda a escola se observam esforços para recompensar o trabalho árduo e a persistência, elogiar alunos que enfrentam desafios, envolver estudantes em serviço à escola e colegas, e encorajar a responsabilidade de ajudar os outros.

A modéstia é valorizada e os alunos são ensinados a dar crédito aos outros pelo próprio sucesso. De diversas maneiras, os alunos aprendem a respeitar os mais velhos e seus professores, a agir corretamente, a serem organizados e disciplinados. É fácil perceber como essa ênfase em padrões morais comuns pode influenciar diversos aspectos da vida social, desde a ética nos negócios até a saúde pública, meio ambiente sustentável e taxas de criminalidade.

Alguns países priorizam essa formação moral de forma explícita, outros de forma implícita. Contudo, é importante refletir sobre as consequências para um país que negligencia essa dimensão na Educação de seus jovens.

O capital social é o principal mecanismo de controle da Educação. Aparentemente o Japão não possui um sistema de controle formal, pois não utiliza testes nacionais para garantir a formação. Mas o sistema de controle sociocultural faz com que os alunos sejam extremamente responsáveis perante os professores e os pais.

Os professores são responsáveis uns pelos outros em um sistema onde, devido ao processo de estudo de lição, todos os professores na escola sabem a real qualidade do ensino de seus colegas. Todos estão cientes de como as escolas secundárias e Universidades são classificadas, e assim, todos sabem como classificar as instituições e professores que preparam os alunos para essas escolas e Universidades. O desempenho dos alunos nesses exames de admissão é público e transparente em um contexto em que esses resultados têm grande importância.

Já o sistema da China tem algumas semelhanças com o do Japão, mas também grandes diferenças. Selecionei textos e depoimentos para tentar resumir um país continental de regime comunista, completamente diferente do Brasil.

Em resenha de Qiang Zha sobre o livro “Who is afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the best (and worst) Education System in the World”, do Dr. Yong Zhao¹¹⁵, lemos que o sistema educacional contemporâneo chinês continua focado em exames, baseando-se em memorização mecânica e exercícios repetitivos.

O Dr. Yong Zhao apresenta uma análise que revela os segredos que a Educação chinesa “a melhor e a pior” do mundo. Este livro está inserido no contexto reflexivo do fato de que estudantes de Xangai lideraram os testes trienais do PISA em 2009 e 2012, tornando a Educação chinesa uma referência para alguns pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Muitas das reformas adotadas nos Estados Unidos, incluindo uma maior ênfase em testes padronizados e em leitura e Matemática, refletem a experiência chinesa. Há na China uma longa história de exames,

115 <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/good-bad-and-ugly-dimensions-chinese-education>.

desde o sistema de exames imperiais (Keju) até o Gaokao atual, o exame de entrada na Universidade. Segundo o Dr. Zhao, o espírito da Educação na China hoje deriva precisamente do Keju.

O exame imperial selecionava oficiais do governo e recompensava a obediência, conformidade, respeito pela ordem e pensamento homogêneo. A Educação chinesa contemporânea permanece focada em exames, baseando-se na memorização mecânica e exercícios repetitivos como abordagem primária, e usa as notas dos testes como o principal ou único critério para avaliar os alunos.

Assim, a Educação chinesa é autoritária por natureza e produz boas notas em testes, mas não uma cidadania de talentos diversificados, criativos e inovadores. A Educação autoritária da China pode ser vista como uma excelência definida por um paradigma ultrapassado que enfatiza uniformidade, consistência, padronização, competição e práticas baseadas em dados.

Para desvendar o mito da excelência chinesa, é necessário explorar suas filosofias, crenças, valores e posições normativas. Há mais de 100 anos, Sir Michael Sadler, pioneiro no campo da Educação comparada, destacou que o aprendizado fora da escola é ainda mais relevante dentro dela. Aparentemente o sistema educacional atual carrega a marca genética de uma Cultura chinesa autoritária.

O controle político persistente sobre a Educação na China apresenta um grande obstáculo para sua transformação. Isso é válido não apenas para a Educação Básica, mas também para as instituições universitárias.

Um economista uma vez comparou a Educação na China e nos Estados Unidos afirmando que a China tem uma média alta, enquanto os Estados Unidos triunfam em termos de grande variância. Uma média alta frequentemente indica eficiência e eficácia, e o Gaokao serve precisamente para garantir essa média alta - apesar de alguns de seus inconvenientes.

Para uma nação populosa que sofre com a escassez de recursos e tem sido ávida em se industrializar, essa abordagem de média alta

pode ser uma opção prática. Já o modelo de grande variância parece ser um luxo mais disponível para países pós-industrializados, porque custa mais caro.

No entanto, agora que a China é a segunda maior economia do mundo, o modelo antigo se torna cada vez mais problemático. Enquanto muitos observadores ocidentais invejam as pontuações da China no PISA, os chineses estão agora trabalhando arduamente para dismantelar os fatores responsáveis por esse sucesso.

Tomemos a Matemática como exemplo, uma disciplina difícil para a maioria dos estudantes no Ocidente e na China. No Ocidente, os estudantes dizem facilmente e sem qualquer embaraço: “Eu não sou bom em Matemática.” Isso é raro na China, assim como em outras sociedades que seguem o pensamento de Confúcio.

Os estudantes chineses sabem que não há justificativa para dizer isso e se comprometem a trabalhar duro em Matemática. A cultura autoritária pode ser, de certa forma, responsável por esse senso de disciplina e disposição para se dedicar a um esforço árduo. Nesse sentido, o autoritarismo poderia receber algum crédito.

Os estudantes ocidentais frequentemente aproveitam a liberdade que possuem e escolhem matérias de maior interesse, mas a Matemática não é apenas uma matéria central do conhecimento, mas também um treinamento essencial em raciocínio abstrato.

Por outro lado, nos grupos de discussão da *internet* na plataforma Quora, encontrei outras opiniões. Zewei Chu estudou na China.

Para ele, a Cultura chinesa valoriza muito a Educação e a excelência acadêmica, especialmente em disciplinas como Matemática, o que pode explicar a motivação e o esforço dos estudantes nessas áreas. O prestígio e as oportunidades associadas a ser bom em Matemática, como a possibilidade de evitar exames de acesso e garantir um lugar nas melhores Universidades, são incentivos significativos.

A ênfase em memorização para determinadas matérias, como prosa, poesia e vocabulário em inglês, é uma característica notável do sistema educacional em muitos países asiáticos. No entanto, essa

abordagem não se aplica igualmente a todas as disciplinas. Em Matemática e Ciências, a capacidade de aplicar conhecimento e resolver problemas é crucial.

Por outro lado, outros talentos e habilidades, como aqueles em humanidades ou esportes, não recebem o mesmo reconhecimento ou honra. Isso limita as oportunidades para os estudantes que têm paixões ou habilidades outras que a Matemática.

A importância das competições acadêmicas no sistema educacional chinês é inegável. A capacidade de se destacar em competições de Matemática (ou outras disciplinas científicas) não apenas confere prestígio, mas também oferece oportunidades educacionais tangíveis, como a admissão em Universidades de ponta.

A China construiu um sistema que identifica e cultiva talentos de forma muito eficaz, especialmente nas Ciências. No entanto, como todos os sistemas, existem vantagens e desvantagens, e os desafios e pressões enfrentados pelos estudantes são reais e significativos.

A complexidade do sistema educacional chinês e uma variedade de fatores contribuem para o desempenho impressionante de estudantes chineses em competições internacionais, como a Olimpíada Internacional de Matemática - IMO.

A cultura do Gaokao (prova vestibular) muitas vezes promove um ambiente altamente competitivo, onde os professores podem priorizar os alunos que mostram a maior promessa ou determinação. Isso pode resultar em um ambiente em que aqueles que precisam se esforçar demais ou mostram sinais de estresse são deixados de lado.

Enquanto o Gaokao é visto por muitos como uma oportunidade de mobilidade social e acesso a melhores oportunidades educacionais, também é indiscutivelmente uma das experiências mais estressantes e desafiadoras da vida de um estudante na China. A natureza intensiva e a pressão associada ao exame muitas vezes têm implicações de longo alcance na saúde mental, bem-estar e perspectivas futuras dos estudantes.

É imprevisível. Ele conta que tinha dois amigos talentosos e dedicados, que acabaram em faculdades consideradas inferiores porque um

deles teve diarreia e o outro desmaiou durante o exame de Matemática. Após os exames Gaokao, os estudantes precisam estimar as notas e escolher as Universidades de acordo. Esse é o momento em que esperamos ter sorte e precisão na nossa estimativa.

Todos os anos acontecem situações em que um aluno brilhante, com nota suficiente para entrar em Harvard, por exemplo, vai para uma faculdade local. Basicamente, a felicidade e orgulho de você e sua família dependem dessas 10 horas de exame em dois ou três dias, tornando a “sorte” essencial.

Mas aqueles militantes que se dedicam ao sistema comunista tem uma opinião um pouco mais abrangente. Tong Koeng Man nasceu em 1992, e se formou numa das Universidades mais prestigiadas da China e atualmente faz mestrado na Rússia.

Seu depoimento é revelador do sistema e da Educação chinesa. Ele diz que mesmo que o Partido Comunista Chinês - PCC tenha suas falhas e às vezes cometa erros, este modelo é o melhor para o desenvolvimento do país. Embora tenha estudado Ciência Política e conheça diversos sistemas políticos, acredita que nenhum outro partido poderia desenvolver a China melhor do que o PCC.

Ele ama o país e apoia o governo, mas isso não significa que concorde com todas as decisões do PCC. Há momentos na História, como a Revolução Cultural, que foram difíceis para o povo chinês. No entanto, desde 1840, nunca a China esteve tão próxima de uma posição histórica favorável quanto hoje.

Algumas pessoas podem argumentar que um sistema democrático seria melhor para a China, mas, ao olhar para Taiwan ou para a Índia, ele acredita que a democracia às vezes pode ser um obstáculo para o desenvolvimento econômico.

Afinal, o que se busca numa eleição? Geralmente é a esperança em melhores condições de vida, mas em muitos países em desenvolvimento, os políticos apenas fazem promessas.

Tong Koeng Man analisa o que o Partido Comunista Chinês cumpriu o que prometeu. Quando estabelecem um plano quinquenal, não

apenas atingem seus objetivos, mas também os superam. Segundo ele, se você quer que mais pessoas compartilhem do bolo, primeiro você precisa fazer esse bolo crescer (já li isso antes escrito por um economista brasileiro durante a ditadura militar).

Segundo Man, para a maioria das pessoas, o importante não é quem serão seus líderes, mas sim seus próprios interesses. Ele como um cidadão chinês comum, se beneficiou muito com o PCC e reconhece que renunciou a parte da sua liberdade para obter a segurança de um governo organizado. Se lhe perguntassem agora se votaria no PCC em uma China democrática, a resposta seria sim.

Mas como julgar se um governo é bom ou ruim? Claro, o critério não é apenas se o governo é eleito ou democrático. Caso contrário, países como as Filipinas e a Libéria seriam os melhores, já que ambos possuem sistemas democráticos completos.

Um dos melhores métodos de avaliação é verificar se o governo realmente melhorou os padrões de vida e a qualidade de vida através do IDH, da expectativa de vida, o PIB, a taxa de urbanização de seu povo e levou o país à modernização e industrialização. Para ele o PCC transformou a China de um país pobre e devastado em um país industrial moderno.

Como um partido proletário, ele sabe que o PCC nunca fará todos felizes. E o PCC punirá seriamente aqueles que ousarem desafiar este sistema político. Ainda há pessoas que não gostam ou até odeiam o PCC. Ele acha que isso é normal, pois nem mesmo políticos ou partidos eleitos agradam a todos.

O Partido Comunista Chinês realmente forçou o povo chinês a fazer algo que talvez não quisesse, mas em sua maioria, essas decisões foram benéficas para os chineses. Devido a algumas decisões tomadas pelo PCC, diz que perderam algumas oportunidades. Simplesmente escolheram outro caminho que pensavam ser o melhor. E isso ajudou a transformar a China no que é hoje.

Em 1992, o PIB per capita na China era de 493 dólares. Vinte e cinco anos depois, esse número é cerca de 8500 dólares, representando

um crescimento de mais de 1700%. No ano de 2022, o salário médio na China ultrapassou o do México e do Brasil. Algumas elites desses dois países frequentemente discutiam como a mão de obra barata chinesa estava “roubando” seus empregos e impedindo sua produção industrial.

Parabéns a eles, porque sua mão de obra agora é mais barata que a chinesa. A menos que ocorram circunstâncias especiais, a China será um país de alta renda antes de 2025. Vale lembrar que o território é o dobro da União Europeia e a população é maior que a de toda a Europa. Portanto, isso significa que o PCC transformará um continente, e não apenas um país, em uma região de alta renda.

Como estudante de mestrado em Ciência política, Tong Koeng Man admite que a democracia é um ótimo sistema. Mas é simplesmente uma das muitas maneiras de desenvolver um país.

Francis Fukuyama, autor do renomado livro “The End of History and the Last Man” é um dos cientistas políticos mais famosos dos Estados Unidos e defendeu na década de 1990 que a democracia liberal seria a forma final de governo para todas as nações e que não haveria progressão para além dela.

Contudo, em 2016, ele reconheceu que a China desafiou seriamente esse conceito de “fim da História”. Se a China conseguir superar diversos desafios e continuar a manter um estado forte e estável no futuro, Fukuyama admitiu que o modelo chinês poderia realmente se tornar uma alternativa à democracia liberal.

Para Tong Koeng Man, o Gaokao, o exame vestibular ao Ensino Superior chinês, é uma experiência transformadora para muitos jovens. É desafiador, mas também recompensador. Cita Nietzsche quando evoca um ditado que diz: “O que não te destrói, te fortalece”. Aqueles que superam o Gaokao compreendem profundamente isso. Após essa provação, eles amadurecem rapidamente, principalmente ao receberem a carta de admissão da Universidade, pois sabem que uma vida universitária rica e diversificada os aguarda.

Bom, para quem acredita que uma formação de esquerda investe na Educação de um aluno crítico, esse depoimento mostra que não.

Fica evidente que as pessoas têm consciência do que elas ganham ou perdem quando aceitam a ordem estabelecida das coisas, mas sabem que a reclamação pública ou mesmo setorial, não tem espaço.

Também fica evidente olhando para esses diversos sistemas educacionais, que o investimento em Educação sempre estará a favor do trabalho para a produção, e dependendo do tipo de produção que uma sociedade ou um país escolherem, o sistema de Educação será instado a apoiar essa escolha.

A questão maior nas sociedades é o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, e a distribuição de renda. Aparentemente o Brasil organizou um sistema liberal de Educação que necessita de grandes recursos mas que ainda não garante a qualidade da Educação no Brasil.

É o que veremos no último capítulo.

Competir ou morrer

No texto “Competir o morrer: A escolha escolar como tecnologia biopolítica”¹¹⁶ de Noelia Fernández González, da Universidade de Madri explora as ideias do filósofo Michel Foucault sobre biopolítica e governabilidade.

Para Foucault, o conceito de biopolítica assinala um tipo de poder que é exercido sobre os sujeitos levando em consideração que são seres biológicos. Essa biopolítica leva em consideração a natalidade, a morte, a higiene, a longevidade ou a raça - esta última compreendida a partir dos pensamentos dominantes nos séculos 18 e 19 fundamentado em teorias positivistas, biologistas e racistas. Todos esses fatores são aspectos cruciais para a produção de riqueza.

Foucault elabora um pensamento estruturado, e sugere que existem dois pontos que fundamentam a biopolítica. O primeiro é uma ideia produtiva do poder que é inaugurada pelo liberalismo, que utiliza a governança como forma de governo e não opera por meio de proibições, mas aspira gerar certo tipo de comportamento nas pessoas e nas populações. Isso não significa que substitua completamente as técnicas disciplinares, já que elas se combinam para gerar modos mais complexos de governo. Foucault utiliza o termo “regularização” para definir a atuação da biopolítica em sua dimensão produtiva.

Em segundo lugar, a biopolítica implica um modo de governo racista presente em maior ou menor grau em todas as formas do Estado moderno e que gera uma fronteira entre excluídos e incluídos. Foucault também examina o governo neoliberal, que se caracteriza pela expansão da racionalidade da competição para todas as esferas da vida, incluindo a criação dos filhos.

116 GONZÁLEZ, N. F. Competir ou Morrer: A escolha da escola como tecnologia biopolítica. *Cad. Pesqui.* v. 52, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053149585>.

Nesse contexto, as teorias do capital humano introduzem a lógica da biopolítica ao convidar as pessoas a tomarem decisões com base na competição. Isso implica que os indivíduos são responsáveis por suas próprias escolhas e resultados, e o governo se concentra em criar um ambiente competitivo por meio da privatização e do desmantelamento das seguranças que garantem minimamente o bem-estar social.

Isso gera um ambiente de insegurança generalizada no qual os sujeitos são forçados a se comportarem como empreendedores de si mesmos, estimulando assim uma cultura de empreendedorismo e competição individual.

Para que isso funcione, o governo precisa criar um ambiente competitivo através da privatização do público, resultando na transição de um modelo de estado de bem-estar para um modelo de estado neoliberal. Isso cria um ambiente de insegurança generalizada, onde os indivíduos só podem se comportar como empresários de si mesmos, dando origem a uma sociedade de risco que estimula a competição individual.

Esse ambiente de competição nos convida a adotar um comportamento empreendedor em todas as esferas da vida, mas também faz com que aqueles que não conseguem se autogovernar com sucesso nesse meio, acabem perecendo.

Estamos falando de uma espécie de evolucionismo social, no qual aqueles que conseguem se adaptar a um ambiente de insegurança utilizando processos de inovação sobrevivam, enquanto aqueles que não se adaptam e se apegam obstinadamente às seguranças tradicionais - o Estado, a família, o sindicato, terão de acabar. É uma limpeza social politicamente correta, realizada através do mercado e não do Estado, mas nem por isso menos dramática e inquietante.

Segundo Noelia González, essa defesa da competição como uma peneira que seleciona, por meio de seu molde empresarial, está presente nas premissas neoliberais espanholas que defendem as políticas de escolha escolar, ou seja, em Madri os pais passaram a escolher inscrever seus filhos em outras escolas públicas de qualquer bairro da cidade, e não mais nas escolas perto de suas residências, que é a lógica da escola pública no mundo inteiro.

A proposta neoliberal acredita que as melhores escolas - seja lá o que isso signifique - atrairão mais alunos, enquanto as piores escolas não serão escolhidas e acabarão por desaparecer. O resultado final seria uma melhora geral na qualidade da Educação, porque, como afirmam os porta-vozes neoliberais, dar aos pais maior capacidade de escolha tem um grande efeito na qualidade da Educação. No entanto, várias pesquisas perceberam os efeitos negativos da escolha na igualdade educacional, gerando dinâmicas segregadoras.

Dentro do panorama espanhol, a Comunidade de Madrid tem sido considerada o exemplo paradigmático da agenda neoliberal conduzida progressivamente por uma política emblemática dos sucessivos governos de direita do Partido Popular.

Essas mudanças na escolarização não podem ser entendidas sem a percepção entre essas políticas de escolha com o programa bilíngue espanhol-inglês. Esse programa bilíngue foi introduzido em 2004 e atualmente mais de cinquenta por cento da rede pública escolar faz parte dele. Como alguns estudos têm mostrado, muitas escolas optaram por se tornar bilíngues - ou pelo menos tentaram - como uma maneira de atrair alunos diante da crescente competição entre as escolas. Precisamos lembrar aqui que a língua inglesa foi escolhida pela União Europeia como a língua de comunicação entre os países da comunidade.

A racionalidade da competição não apenas levou as escolas públicas de Madri a adotarem lógicas de mercado, utilizando campanhas de *marketing*, *branding* ou especialização em sua oferta. Essas estratégias geralmente utilizaram o *marketing* para promover a escola, através da especialização do currículo relacionada a áreas como Artes, Ciências ou esportes para criar a elitização através de uma suposta meritocracia, direcionada à seleção de alunos.

As escolas que não conseguiram passar na peneira competitiva, quase foram fechadas. A partir desse quadro, o fechamento ou o risco de fechamento das escolas criou a categoria de “escola gueto”.

Por fim, as estratégias de elitização se referem à seleção intencional de alunos considerados mais desejáveis ou com melhor

desempenho acadêmico. Essas escolas buscam atrair e reter os melhores alunos, muitas vezes excluindo ou desencorajando a matrícula de alunos com desempenho acadêmico inferior ou que enfrentam desafios socioeconômicos.

Isso levou à exclusão de estudantes que não se encaixam no perfil desejado pela escola. Ou dito de forma simples: alunos mais ricos sem deficiência de aprendizagem vão à escola com seus iguais, alunos medianos ficam com alunos medianos e alunos com dificuldade de aprendizagem seja por serem atípicos ou simplesmente por serem pobres formam, o que Noelia Gonzalez chama de “escola gueto”.

Essa ideia de estratégias de promoção das escolas públicas significa que os docentes são incentivados a adotar dinâmicas produtivas para atrair alunos. Ou seja, em Madri as escolas públicas se comportam como escolas particulares no Brasil. No Brasil, a nota de corte para a entrada é o custo semestral da matrícula. Mas nem o Brasil, país que promove a desigualdade através da escola, teve a ideia de transformar as escolas públicas em escolas que promovem a desigualdade.

Nas “escolas gueto” é revelada a lógica racista dessa biopolítica. Nesse contexto competitivo, que encoraja a comparação e a hierarquização das escolas, o rótulo de “escolas gueto” é dado às escolas consideradas menos desejáveis, aquelas que ocupam as posições mais baixas na hierarquia e são menos escolhidas pelas famílias.

Em Madri essas “escolas gueto” são aquelas que têm o maior percentual de alunos racializados e imigrantes, revelando assim o discurso racista subjacente às políticas de escolha escolar retroalimentada por essas mesmas políticas, ao permitir que esse discurso se forme por meio das decisões familiares de escolha.

Os guetos designam historicamente espaços de exclusão para grupos minoritários dentro das cidades. O fato desse rótulo, ser aplicado a escolas, revela o grau de segregação provocado por essas políticas. Gonzalez fez várias entrevistas com professores e alunos e percebeu que nas “escolas gueto” os professores e alunos refletem a preocupação dessa lógica de desigualdade.

Como Pierre Bourdieu já tinha afirmado, ao mesmo tempo em que denunciam a desigualdade, utilizam o discurso racista que eles próprios assumem de forma inconsciente ao fazer distinções, por exemplo, entre os alunos ricos e com boas notas e os alunos ciganos e latino-americanos, de outro.

Assim como os guetos nas cidades foram construídos com obstáculos físicos para isolar grupos minoritários e “indesejáveis”, essas “escolas gueto” revelam uma espécie de muralha dentro da própria rede escolar pública. Portanto, vimos que se trata da criação de barreiras dentro da rede escolar, que aprofundam a lacuna entre os incluídos e os excluídos.

Em artigo assinado por Carolina Catini no *blog* da Editora Boitempo, em março de 2023, verificamos que em setembro de 2022, pouco antes das eleições, a “ONG que foi o MEC da Sociedade Civil” durante o governo do período, venceu o “Prêmio Empreendedor Social” concedido pelo jornal Folha de S. Paulo.

O critério decisivo para a escolha do “Todos Pela Educação” foi o sucesso da organização na retomada das escolas durante a pandemia. Catini argumenta que não é surpreendente que outra organização tenha desempenhado o papel do MEC durante o governo de Jair Bolsonaro, especialmente durante a pandemia.

Ela escreve que, além dos efeitos do corte de gastos e da implementação do programa cívico-militar de escolas básicas, houve uma experimentação inédita do “efeito propaganda” de programas não implantados, mas colocados em pauta pelo governo e seus ativistas, o que teve impacto nas práticas e embates nos ambientes de trabalho.

Ela também discute a disputa entre projetos conservadores não implementados formalmente, como o “Escola Sem Partido” e a “guerra cultural”, projetos neoliberais, como o “Future-se”, e a militarização. Essa disputa se refletiu na mudança frequente de ministros e que a concorrência pelo controle da Educação diferenciava os programas, mas também explicitava o que é comum a todos: uma noção de política social contra o povo.

Discordando da escrita militante de Carolina Catini e voltando à biopolítica de Foucault, está claro que há dois projetos estruturados que disputam o poder não apenas no Brasil, mas na maioria dos países latino-americanos, nos Estados Unidos e na Europa. De um lado temos a turma neoliberal com sua defesa da meritocracia, o estímulo ao empreendedorismo e o fomento da guerra de todos contra todos na luta para destruir o estado de direito concebido no século 18, e de outro, aqueles que não se adaptam e se apegam obstinadamente às seguranças tradicionais, o Estado, a família, o sindicato, que são a classe média e as elites tradicionais ligadas à ideia de “Família, Pátria e Tradição”.

O campo escolar se tornou nos últimos anos alvo dessa batalha e a reforma do Ensino Médio e outras transformações organizacionais e pedagógicas em curso na Educação Superior fazem parte das estratégias de dominação empresarial e financeira.

A esquerda acredita que a privação da formação intelectual da juventude e a degradação das condições de trabalho docente são frutos de anos de trabalhos e projetos de empresários, acionistas e investidores em negócios sociais. O que a esquerda não percebe é que o projeto está instalado no Estado através da legislação desde a década de 1990, e que foram governos de esquerda que deram continuidade a ele sem questionarem suas consequências.

Posso arriscar que isso decorre de uma proposta de hegemonia gramsciana feita por acadêmicos burgueses que disputam até hoje o papel de intelectuais orgânicos. Portanto a apropriação dos mecanismos de gestão e controle da Educação estatal por organizações empresariais foi facilitada, pois as propostas dos institutos públicos de Educação, assim como das entidades se interrelacionam através das defesas das minorias e das políticas identitárias.

Catini reclama que os programas emergenciais da pandemia, a criação de estruturas de Ensino à Distância e de retorno presencial foram coordenados pelo “Todos Pela Educação” (nome herdado das políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso) e outras organizações empresariais. Reclama também que o fato de o “Todos Pela

Educação” poder exercer tarefas que substituam parte das funções do MEC e reflete o grau de aparelhamento e apropriação privada dos mecanismos de gestão e controle da Educação estatal por organizações empresariais.

O “Todos Pela Educação” foi criado em 2006 por meio de uma convocatória da *Holding Itau-Unibanco*. Em seu documento de fundação constam nomes de presidentes das empresas e instituições financeiras mais lucrativas do país, além de políticos e ativistas dos direitos sociais. O então ministro da Educação do Partido dos Trabalhadores por 7 anos e ex-analista de investimentos do Unibanco, Fernando Haddad, está na lista dos sócios fundadores e foi ele quem batizou seu plano de Educação de “Compromisso Todos Pela Educação”.

As empresas que compõem o “Todos Pela Educação” captam recursos estatais por meio de isenções fiscais, parcerias e convênios com escolas, redes de ensino, secretarias e diretorias de Educação para prestações de serviço, projetos e programas. Como sempre, o Estado é sempre a fonte do capital.

Carolina Catini ainda percebe que esse empresariado que se dedica aos trabalhos sociais está sustentando o discurso de desonerar o Estado com investimentos sem retornos lucrativos para promoção de direitos sociais, orientado pelo lema #EntreGanharDinheiroeMudarO Mundo #FiqueComOsDois, expresso no logo de uma empresa que apoia e acelera a geração de “negócios de impacto social” nos setores populares de moradia, alimentação, saúde, energia, mobilidade e meio ambiente.

A Educação só aparece dentro do investimento em empregabilidade, o que tem tudo a ver com a função da Educação atual, cindida da formação cultural e intelectual. Por isso que de forma equivocada a esquerda acadêmica investiu recentemente contra o ensino profissional, pois não querem que a população se torne “empregada dessa gente”. Como se em todos os países socialistas não fossem necessários pedreiros, mecânicos e operários de toda espécie.

Certamente está em curso uma nova geração de negócios, pautada em mudanças no mercado financeiro ligadas à implementação

das estratégias ESG (ambiental, social e governança), em decorrência da Lei 13.800, de 2019. Desde 2006 já constava no estatuto do “Todos Pela Educação” que dentre suas fontes de recursos estão as contribuições associativas, bem como doações e subvenções que compõem uma receita apoiada por fundos patrimoniais das instituições que a apoiam.

Nesse sentido, Catini percebe corretamente que o amplo ramo de serviços oferecidos por fundações e institutos empresariais induz empresas ainda não voltadas ao “social” a criarem serviços que vão contribuir no longo processo de privatização que caminha no sentido da financeirização dos serviços sociais e indica uma mudança mais radical na organização da Educação.

Em nome da defesa do direito à Educação para todos, o empresariado transforma os serviços sociais em ativos financeiros, como já acontece no ensino universitário privado, capacitando ao invés de educar.

Carolina Catini ainda questiona por que empresas como o Itaú, o Unibanco, o grupo Lemann, a Vivo-Telefônica e o *Ifood* têm se dedicado a defender o ensino integral, a BNCC, a flexibilização curricular, os itinerários formativos, as disciplinas eletivas, o ensino de empreendedorismo, o protagonismo juvenil, a ênfase na formação profissional e técnica, as habilidades práticas e as competências socioemocionais em detrimento de conhecimentos disciplinares?

Segundo ela, e grande parte dos acadêmicos de esquerda, as empresas que compõe o “Todos Pela Educação” defendem a Reforma do Ensino Médio e os programas de ensino integral não só porque comandam a política educacional, mas também porque cada um dos elementos que compõe o Novo Ensino Médio (NEM) corresponde a um nicho de atuação em negócios de impacto social e das estratégias ESG empresariais. Da mesma maneira que se transforma o ensino público em Madri, agora no Brasil as empresas querem transformar o Ensino Médio público em negócio privado.

Mas erra Catini quando relaciona a evasão às iniciativas das empresas. A evasão e formação do exército de reserva dos excluídos,

que desde 1999 criaram e tornaram a favela Sol Nascente na maior do Brasil, aconteceu durante governos de esquerda. A falta de empenho em entender a estrutura que estava em curso desde o governo Fernando Henrique Cardoso e seu mecanismo de controle, já estava reservando aos mais pobres e excluídos, lugar cativo no lumpesinato, permitindo mão de obra barata para os serviços domésticos e os serviços gerais.

As pesquisas e os artigos acadêmicos já vinham apontam para esse problema desde o início dos anos 2000. Mas ninguém leu. Na defesa socialista de uma burocracia forte, a tomada do Estado justificou a miséria das pessoas. Nada muito diferente do que aconteceu nos anos de Stalin.

Com isso a desqualificação do trabalho docente em todos os níveis - da formação e conhecimento que detém, da autonomia pedagógica, das condições de trabalho, dos processos de decisão política e coletiva, dos quais são alijados, já vinha acontecendo desde a virada do século, e só piorou.

A evasão estudantil é acompanhada pela desistência e pela exoneração de trabalhadores e trabalhadoras da Educação, formados pelas licenciaturas, submetidos a uma intensificação excessiva do trabalho, criada pelos instrumentos de controle que foram introduzidos pelos governos de esquerda. Para todos os governos do século 21 até agora, o que interessou foram os instrumentos de controle e avaliação, não as pessoas.

Há uma competição pelo poder e essa competição oferece uma solução tradicionalista, que leva a governos autoritários que querem resgatar o modo antigo de dominação; uma solução financeira de controle do Estado e dos consumidores, que oferece a modernidade das expressões identitárias e da renda básica universal, tudo controlado digitalmente com aspecto de Ciência e responsabilidade social; e as esquerdas divididas em seus sonhos de resgate de um passado que não teve êxito, pois o socialismo real acontece dentro de ditaduras militares ou na China, onde não importa a cor do gato, desde que cace o rato.

A Filosofia da Má Educação

Então chegamos à Filosofia para entender como a favela Sol Nascente que abriga o lumpesinato de Brasília, a cidade com maior renda per capita do Brasil, se tornou a maior do Brasil.

O Distrito Federal é a 8ª maior economia do Brasil, com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 337,063 bilhões em 2022. O setor de serviços é o principal da Economia do Distrito Federal, representando 80% do PIB. Os serviços financeiros, o comércio, os transportes e a comunicação são os principais setores do setor de serviços.

A indústria é o segundo maior setor da Economia do Distrito Federal, representando 15% do PIB. Os principais setores da indústria são a construção civil, a indústria têxtil e a indústria de alimentos.

A agricultura é o terceiro maior setor da Economia do Distrito Federal, representando 5% do PIB. Os principais produtos agrícolas do Distrito Federal são o milho, o feijão e a soja.

Já sabemos que o nosso sistema escolar público força os pobres a continuarem pobres, na medida em que todo ensino é voltado para o sonho da Universidade.

As 6 milhões de empregadas domésticas, em sua maioria pretas e mãe solo, que antigamente eram chamadas de mães abandonadas, precisam que as creches públicas recebam seus bebês de 2 meses como um direito, pois caso contrário morrem de fome elas e os bebês.

Tudo isso promovido pelos governos federal, estadual e municipal que gastam cerca de 35% do PIB para sustentar suas existências. A desigualdade no Brasil é muito alta. O 1% mais rico da população detém mais de 40% da riqueza do país. O 50% mais pobre da população, por outro lado, detém apenas 10% da riqueza.

Vamos tentar entender então como isso é possível. “Vigiar e Punir” é um livro de Michel Foucault que nos leva a investigação da evolução dos sistemas de punição e controle na sociedade. Imagine-se voltando no tempo, para uma época em que as punições eram cruéis e visavam principalmente infligir dor e humilhação aos infratores. Foucault nos

mostra uma mudança crucial na maneira como a sociedade passou a lidar com o crime. No entanto, houve uma transformação desse cenário sombrio num sistema mais sutil e disciplinador e eficiente.

Ele introduz o conceito de “panoptismo”, que descreve uma prisão onde uma torre central permite a vigilância constante de todas as celas dos detentos. Os presos não sabem quando estão sendo vigiados, porque os poucos guardas dentro da torre sempre aparecem de surpresa.

Foucault acreditava que essa ideia se expandiu para a sociedade em geral. O Estado nos observa constantemente, seja por câmeras de segurança ou pela presença virtual nas redes sociais. Isso nos leva a internalizar a vigilância e a moldar nosso comportamento de acordo.

Foucault ainda sugere que instituições como a escola e o serviço de saúde também adotaram técnicas de vigilância e controle. A disciplina se torna uma força invisível, moldando nossas ações e pensamentos. Ele nos convida a questionar a liberdade que acreditamos ter e a reconhecer como somos moldados por estruturas de poder sutis.

Ao abordar o conceito de “microfísica do poder”, Foucault nos lembra que o poder não é apenas exercido pelas autoridades, mas está presente em nossas interações cotidianas. As relações sociais estão impregnadas de dinâmicas de poder, e compreender isso nos ajuda a perceber como somos influenciados e como também influenciemos os outros.

Ele nos desafia a pensar criticamente sobre a sociedade em que vivemos. Para Foucault o poder é exercício, não um privilégio a ser detido, mas uma rede de relações sempre tensas que atravessa de cima para baixo a sociedade. Por isso ele fala das relações de poder e não da existência de um Poder.

Outro aspecto relevante são os vínculos constitutivos entre essas relações de poder e as relações de saber. Foucault afirma que não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, e não há saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Da mesma forma que vimos com Pierre Bourdieu, Foucault destaca a necessidade de pensar o poder não a partir da soberania do Estado ou da forma da lei, mas sim a partir da multiplicidade de relações de força imanentes e próprias do campo em que são exercidas - sendo essas relações teorizadas como móveis e não igualitárias - que percorrem todo o corpo social.

Ele nos convida a parar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: 'exclui', 'reprime', 'rejeita', 'censura', 'abstrai', 'oculta'. Na verdade, o poder produz; produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. Sempre que o poder é exercido, há resistência. Mas a resistência não existe fora do campo estratégico das relações de poder, pois é seu adversário, mas ao mesmo tempo seu apoio.

A relação de poder é aquela exercida sobre as coisas. Desde a nomeação das coisas até a capacidade de modificar as coisas, capacidade derivada do saber tecnológico, quanto das informações que nos fazem entender o que as coisas são. Essas relações de poder permitem as bases da biopolítica, descrita anteriormente.

Para manter o controle, Foucault indica como a polícia atua como uma extensão direta do poder do Estado, encarregada em manter a conformidade e a ordem dentro da sociedade. A polícia exerce um poder disciplinar ao monitorar e controlar as atividades cotidianas das pessoas.

A presença constante da polícia, seja em patrulhas nas ruas, em câmeras de segurança ou em ações investigativas, cria um sentimento de vigilância generalizada. Este sentimento leva as pessoas a internalizarem a sensação de serem observadas, o que por sua vez influencia suas escolhas e comportamentos.

Foucault também destaca como a polícia está envolvida na categorização e na classificação das pessoas, especialmente em relação a aspectos como raça, classe social e comportamento. Através de abordagens de indivíduos suspeitos a partir de determinados perfis, a polícia categoriza e rotula pessoas com base em características percebidas desde a escola.

Além disso, a polícia também é parte do processo de punição e correção. Foucault analisa como a prisão e o sistema legal moderno, se entrelaçam com a atuação da polícia, criando um sistema de controle punitivo.

Isso contribui para a formação de estereótipos e preconceitos que moldam as interações sociais e as respostas da sociedade àqueles que são considerados desviantes. Isso impede o discurso do perfilado e suprime sua narrativa no espaço público.

Foucault argumenta que o discurso não é simplesmente uma forma de comunicação, mas sim uma forma de poder. O discurso pode ser usado para controlar o pensamento, as ações e as identidades das pessoas.

Como o campo do discurso é dinâmico e está sempre mudando, nesse ponto encontramos a convergência de pensamento entre Foucault e Bourdieu. As disputas nos diversos campos são estimuladas através de regras e práticas que governam o discurso, e que podem mudar à medida que a sociedade muda. Dominar o discurso em determinado campo é manter o *status quo*.

Alguns exemplos de como as disputas pelo discurso num campo do discurso pode ser usado para controlar o pensamento, as ações (*habitus*) e as identidades das pessoas são:

O discurso científico pode ser usado para controlar o pensamento das pessoas, fazendo com que elas acreditem que certas coisas são verdadeiras ou falsas. Daí que temos aqueles que acreditam na Ciência, e os negacionistas que não acreditam. A crença no discurso científico surge na escola, quando acreditamos ou não nas explicações da Física ou da Química. Quem não acredita na Teoria da Evolução, acredita na Bíblia.

Essas pessoas que não acreditam, até respondem questões de provas sobre a Teoria da Evolução corretamente, porque precisam disso para entrarem na Universidade. Mas aqueles que são empresários ou empreendedores e não precisam da Universidade, escolhem acreditar no que querem.

O discurso político pode ser usado para controlar as ações das pessoas, fazendo com que elas votem em certos candidatos ou apoiem certas causas. Porém isso não explica por que as pessoas alternam seus votos na direita ou na esquerda. Talvez a melhor explicação seja a da mão invisível do mercado, que Adam Smith utilizou para explicar que é o egoísmo de cada um que faz seu produto ou seu serviço melhorar. Nesse caso, se falamos o que as pessoas querem ouvir naquele momento, se oferecemos uma proposta populista, elegemos determinadas pessoas democraticamente, mas logo elas querem se transformar em tiranos ou ditadores. Isso já era conhecido pela filosofia desde a Grécia antiga.

O discurso religioso pode ser usado para controlar as identidades das pessoas, fazendo com que elas acreditem que são certas coisas ou que pertencem a certos grupos. A diferença ente o populismo e a pregação religiosa, é que o discurso religioso quando está competindo para tomar o poder simbólico, acalanta o narcisismo das pessoas individualmente. Daí o desejo das religiões de passarem anos dentro da escola, influenciando as crianças desde cedo até entrarem na Universidade. Se de um lado as religiões ocidentais monoteístas estão baseadas na moral coletiva dos Dez Mandamentos, por outro, todos os perdões são concedidos individualmente. Cada culto desenvolve uma forma de perdoar seu fiel porque ele ou ela merecem muito o perdão. Isso cria uma relação de confiança superior a qualquer outro discurso. Nas escolas religiosas, você crê para poder entender.

A disputa do campo utilizando o discurso é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para controlar o pensamento, as ações e as identidades das pessoas. É importante estar ciente da influência do campo do discurso em nossas vidas, para que possamos resistir ao seu poder.

Outros acadêmicos estabeleceram conexões e comparações entre as teorias de Pierre Bourdieu e Michel Foucault, particularmente no contexto de seu interesse compartilhado em poder, conhecimento e estrutura social.

O conceito de “*habitus*” e “campo” de Bourdieu - os contextos sociais e culturais nos quais operamos e as disposições que desenvolvemos em resposta a esses contextos - podem ser vistos como algo análogo à “episteme” ou “formação discursiva” de Foucault. Ambos envolvem uma ênfase em como nossas percepções, pensamentos e ações são moldados pelas estruturas sociais nas quais estamos inseridos, e ambos os estudiosos sugerem que essas estruturas estão profundamente entrelaçadas com relações de poder.

Também existem grandes diferenças entre as duas teorias. Bourdieu tende a dar maior ênfase ao papel da agência individual dentro das limitações do campo social e *habitus*, enquanto Foucault se concentra mais nos sistemas impessoais de poder e conhecimento.

Das maneiras visíveis e invisíveis que o poder se manifesta através da Educação, pense agora que o sistema educacional, o sistema de saúde com seus hospícios e todo sistema policial-jurídico-penitenciário se articulam para o controle da sociedade.

Hoje encontramos custos semelhantes entre o investimento para cada aluno, e para cada preso, e para cada pessoa atendida pelo sistema de saúde. À grosso modo, no Brasil, esse custo está em torno de R\$ 500,00.

Mas as regras e regulamentos na Educação buscam criar uma cultura de docilidade, na qual os estudantes são ensinados a se conformarem com as expectativas do sistema. Para isso, o corpo é visto como um local de poder. No contexto das escolas, o corpo de docentes e alunos são disciplinados por meio de uma variedade de técnicas, incluindo a exclusão do sistema e imediata condenação à miséria. As técnicas educacionais, de qualquer natureza, são projetadas para quebrar a vontade dos estudantes e torná-los complacentes. Na prática, como vimos nos sistemas estrangeiros, isso acontece também em muitos países bem-sucedidos economicamente, mas que tem populações grandes.

O papel do conhecimento é secundário para a “instituição Educação”, importante é o controle dos comportamentos que determinam as escolhas e as atitudes. Mesmo a formação de uma pessoa crítica não resultaria num sistema que viesse a trazer mais felicidade.

Eventualmente pudesse corrigir algumas distorções, mas é difícil acreditar que podemos ensinar criticismo a crianças antes dos 12 anos de idade, pelo menos de acordo com Piaget.

As distorções que um aluno crítico (mas não um aluno reclamão) poderia evitar examinando sua realidade socioeconômica cultural, seria o momento certo de ingressar numa Universidade, pois isso lhe traria benefícios reais, e não apenas uma longínqua oportunidade de se tornar um funcionário público concursado.

Pior é quando essas pessoas sem critério acabam tentando se tornar professores, e aceitam sem discutir os baixos salários impostos pelos governos. Na dúvida, melhor se tornar policial militar, que precisa de menos estudo, e remunera da mesma forma.

Enquanto isso, segundo Bourdieu e Foucault, quem domina o poder espera o papel da resistência para legitimá-lo. A resistência coletiva, como greves ou protestos, permite a atuação dos sistemas de controle do Estado. E novamente, atuam diretamente sobre o corpo.

Por isso que aqueles que controlam o capital financeiro já perceberam que aceitar os diferentes *habitus* facilita o poder simbólico sobre diversos campos diferentes. Aceitando o papel de gênero, raça e mesmo classe, moldam a forma como as pessoas experimentam a vida em sociedade. O conceito de biopoder de Foucault nos faz entender como os sistemas de Estado são usados para controlar e regular os corpos particularmente os das mulheres, dos pretos e dos grupos marginalizados.

Isso permite o controle através da violência simbólica: competir para não morrer. Mas dessa vez o controle não visa perpetuar a desigualdade, pois reforça as identidades antes estigmatizadas e marginalizadas, transformando-os em consumidores felizes. É a versão capitalista do sistema de segurança socialista.

Aristóteles acreditava que a felicidade (Eudaimonia) é o objetivo final da vida humana. Ele definiu Eudaimonia como a atividade que expressa virtude ou a boa vida. De acordo com Aristóteles, a felicidade não é apenas um sentimento de prazer ou alegria, mas um estado de

bem-estar que resulta de uma vida boa de acordo com a própria natureza.

Seja crítico: Você merece ser feliz?

Referências

ACCARINI, A. Falta de servidores e ataques ao setor público colocam em risco a vida da população (ed. M. Muniz). *Central Única dos Trabalhadores (CUT)*. Fev.01, 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/falta-de-servidores-e-ataques-ao-setor-publico-colocam-em-risco-a-vida-da-popula-1eb8>. Acesso em: 04 set., 2023.

ADAS, M.; ADAS, S. *Expedições Geográficas* (4. ed.). São Paulo: Ed. Moderna, 2022.

ALFACON. *Salário Polícia Militar: Quanto ganha um Soldado por estado?* Ago.24, 2023. Disponível em: <https://blog.alfaconcursos.com.br/salario-soldado-policia-militar/>. Acesso em: 04 set., 2023.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação (Tradução de Maria Teresa Mhereb). *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 166, Out.-Dez.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144321>.

AME SUA MENTE. 2022. Disponível em: <https://www.amesuamente.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 set., 2023.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, Abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>.

ARCOVERDE, L.; REIS, T. Gasto com cada preso em penitenciárias federais ultrapassa os R\$ 35 mil. *Globo.com*, Nov.30, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/11/30/gasto-com-cada-presos-em-penitenciarias-federais-ultrapassa-os-r-35-mil.ghtml>. Acesso em: 04 set., 2023.

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, SP., n. 34, p. 41-74, 2010.

BAIA, L. P. V. *Maternidade tem cor? Vivências de Mulheres Negras sobre a Experiência de ser Mãe*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 122p., 2020.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. dos; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.

BASTOS, M. Greve de professores no Brasil: saiba quais Estados que aderiram ao movimento. *Educador*, Mai.15, 2023. Disponível em: <https://educador.com.br/greve-de-professores-estados-2023/>. Acesso em: 04 set., 2023.

BBC NEWS BRASIL. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 04 set., 2023.

BERTOLIN, J. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 165, Jul.-Set.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144005>.

BIMBATI, A. P. Sem tablets e internet, professores criticam material 100% digital em SP. *UOL*, Ago.05, 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/05/escola-publica-sp-tablets-alunos-material-digital.htm>. Acesso em: 04 set., 2023.

BOTLER, A. M. H.; RIBEIRO, V. M. Direito à Educação, Políticas Educacionais e Princípios de Justiça. *Cad. Pesqui.* v. 50, n. 177, Jul.-Set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147827>.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; DELSAUT, Y. Le couturier et sa griffe: contribution à une théorie de la magie. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v. 1, n. 1, p. 7-36, jan. 1975. DOI: <https://doi.org/10.3406/arss.1975.2447>.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: M. A. NOGUEIRA; A. CATANI (Orgs.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Calculando Custos Prisionais: Panorama Nacional e Avanços Necessários. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/calculando-custos-prisionais-panorama-nacional-e-avancos-necessarios.pdf>. Acesso em: 04 set., 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 04 set., 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Alfabetiza Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil>. Acesso em: 04 set., 2023.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 set., 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Penitenciárias federais são modelos no Brasil e no mundo atuando pela ordem e segurança do país. Out.30, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/penitenciarias-federais-sao-modelos-no-brasil-e-no-mundo-atuando-pela-ordem-e-seguranca-do-pais>. Acesso em: 04 set., 2023.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P. Capital Simbólico, Representações Sociais, Grupos e o Campo Do Reconhecimento. *Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 167, Jan.-Mar.2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144283>.

CIÊNCIAS HUMANAS. Reformas do Ensino nos anos de 1930: primeiro ato (1). Disponível em: [https://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4712/artigo_sobre_reformas_do_ensino_nos_anos_de_1930:_primeiro_ato_\(1\)](https://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4712/artigo_sobre_reformas_do_ensino_nos_anos_de_1930:_primeiro_ato_(1)). Acesso em: 04 set., 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Falta de valorização e pressão cotidiana tornam professor profissão de risco. *Central Única dos Trabalhadores (CUT)*. Mai.05, 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/falta-de-valorizacao-e-pressao-cotidiana-tornam-professor-a-profissao-de-risco-88e5>. Acesso em: 04 set., 2023.

COSTA, C. B.; PROTTIS, M. L. Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 338-360, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v30i74.6033>.

COSTA, D.; ALMEIDA, C. Armínio: Brasil gasta 28% do PIB com salários de servidores ativos e aposentadorias. *Jornal O Globo*, Fev.14, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/arminio-brasil-gasta-28-do-pib-com-salarios-de-servidores-ativos-aposentadorias-23447002>. Acesso em: 04 set., 2023.

D3E - DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://d3e.com.br/>. Acesso em: 04 set., 2023.

D'AGOSTINO, R. Gastos do Judiciário crescem 2,6% e ultrapassam R\$ 100 bilhões em 2019, aponta relatório. *Globo.com*, Ago.25, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/25/gastos-do-judiciario-crescem-26percent-e-ultrapassam-r-100-bilhoes-em-2019-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 04 set., 2023.

DALBEN, A. I. L. F. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DALBEN, A. I. L. F. *O Papel dos Conselhos de Classe no Processo Avaliativo*. 2014. Disponível em: <http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp>

content/uploads/2014/11/O-papel-do-Conselho-de-Classe-no-processo-avaliativo.pdf. Acesso em: 04 set., 2023.

DEHEJIA, R. H.; WAHBA, S. Propensity Score Matching Methods for Non-Experimental Causal Studies. *NBER Working Paper Series*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 1998. Disponível em: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w6829/w6829.pdf. Acesso em: 04 set., 2023.

DURHAM, E. R. A Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Dossiê FHC - 1º Governo. *Tempo soc.*, v. 11, n. 2, Out.1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>.

FERNANDES, V. Pré-Socráticos. Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática. São Paulo: Editora Sol, 2020.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/>. Acesso em: 04 set., 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil*. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 04 set., 2023.

G1. Dia dos professores: veja ranking com média salarial oferecida em cada estado. *Globo.com*, Out.15, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/15/dia-dos-professores-veja-ranking-com-media-salarial-oferecida-em-cada-estado.ghtml>. Acesso em: 04 set., 2023.

G1. Salários dos professores em SP: capital e estado têm piso acima do anunciado pelo MEC. *Globo.com*, Jan.20, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/01/20/salarios-dos->

professores-em-sp-capital-e-estado-tem-piso-acima-do-anunciado-pelo-mec.ghhtml. Acesso em: 04 set., 2023.

GARCIA, P. S.; FAZIO, X.; PANIZZON, D.; BIZZO, N. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de Ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29 n. 70, Jan.-Abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev0ix.4824>.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, M.; ORTEGA, P. Secretário de Educação de SP é investigado por conflito de interesses em contrato de notebooks. *Estadão*, Ago.04, 2023. Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/secret%C3%A1rio-de-educa%C3%A7%C3%A3o-de-sp-%C3%A9-investigado-por-conflito-de-interesses-em-contrato-de-notebooks/ar-AA1eOtDX?ocid=entnewsntp&pc=U531&cvid=d517076b30e8465eaa13e6efe4006dca&ei=53>. Acesso em: 04 set., 2023.

GODOY, M.; ORTEGA, P. Secretário de Educação de SP é investigado por conflito de interesses em contrato de notebooks. *Estadão*, Ago.05, 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/blog-do-fausto-macedo/secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesses-em-contrato-de-notebooks/>. Acesso em: 04 set., 2023.

GONZÁLEZ, N. F. Competir ou Morrer: A escolha da escola como tecnologia biopolítica. *Cad. Pesqui.*, v. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149585>.

GRUPO RABBIT ECOSSISTEMA EDUCACIONAL. Disponível em: <https://www.rabbitmkt.com.br/>. Acesso em: 04 set., 2023.

GUIMARÃES, L. Arminio Fraga: Minhas propostas me colocam à esquerda, mas esquerda para valer, não a que dá dinheiro para rico. *BBC News Brasil*, Fev.03, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51303795>. Acesso em: 04 set., 2023.

HAMRE, B.; PIANTA, R.; DOWNER, J.; DeCOSTER, J.; MASHBURN, A.; JONES, S.; BROWN, J.; CAPELLA, E.; AKTINS, M.; RIVERS, S.; BRACKETT, M.; HAMAGAMI, A. Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* v. 113, pp. 461-487, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1086/669616>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=52355>. Acesso em: 04 set., 2023.

IPSOS. Global Religion 2023. 2023. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20-%20Religion%202023%20Report%20-%2026%20countries.pdf>. Acesso em: 04 set., 2023.

ITAÚ SOCIAL. Estudo mostra que quase 20% dos docentes trabalham com mais de 400 estudantes durante o ano letivo. Abr.17, 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudo-mostra-que-quase-20-dos-docentes-trabalham-com-mais-de-400-estudantes-durante-o-ano-letivo/>. Acesso em: 04 set., 2023.

JUSBRASIL. Quanto custa um preso no Brasil? 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/quanto-custa-um-pres-no-brasil/431281471>. Acesso em: 04 set., 2023.

LENNARD, N. Targeting Trans Kids, Florida School Board Requires Parental Approval for Nicknames. *The Intercept*, Ago.09, 2023. Disponível em: <https://theintercept.com/2023/08/09/florida-school-board-anti-trans-policy/>. Acesso em: 04 set., 2023.

LÉVI-STRAUSS, C. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

LIMA, L. Evasão no ensino médio custa R\$ 135 bilhões anuais ao país, aponta estudo da Firjan SESI. *Jornal O Globo*, Brasil, Abr.2023.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/evasao-no-ensino-medio-custa-r-135-bilhoes-anuais-ao-pais-aponta-estudo-da-firjan-sesi.ghtml>. Acesso em: 04 set., 2023.

LIMA, W. Justiça brasileira custa R\$ 100 bilhões ao ano: para onde vai esse dinheiro? *Gazeta do Povo*, Ago.25, 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/justica-brasileira-custa-100-bilhoes-reais-ao-ano-despesas/>. Acesso em: 04 set., 2023.

MAIO, M. C.; OLIVEIRA, N. S.; LOPES, T. C. Donald Pierson e o Projeto do Vale do Rio São Francisco: cientistas sociais em ação na era do desenvolvimento. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, pp. 245-284, Jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000200001>.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, Jul.-Set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>.

MATTEI, T. F.; CUNHA, M. S. Impacto do trabalho infantojuvenil no desempenho escolar para o Brasil urbano. *Estudos Em Avaliação Educacional*, v. 32, n. e07159, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.7159>.

MELO, L.; CABALLERO, A.; SOTO-ARDILA, L. M.; MELO, D. La Dimensión Curricular como Componente del Conocimiento Didáctico del Contenido. *Cad. Pesqui.*, v. 50, n. 175, Jan.-/Mar.2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146526>.

MENEZES, P. *Ética Aristotélica*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/etica-aristotelica/>. Acesso em: 04 set., 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nova política de alfabetização formará professores. Jun.16, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/nova-politica-de-alfabetizacao-formara-professores>. Acesso em: 04 set., 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo* (12. ed.). São Paulo: EPU, 2001.

MONTALVÃO, S. S. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a invenção de um legado. *Hist. Educ.*, v. 25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, L. F. *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: Uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão*. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/11/d3e_relatorio7_volumedetrabalho_fcc_d3e_2021.pdf. Acesso em: 04 set., 2023.

NOGUEIRA, M. A. O Capital Cultural e a Produção das Desigualdades Escolares Contemporâneas. *Cad. Pesqui.* v. 51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147468>.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. 2023. Disponível em: <http://ole.uff.br/>. Acesso em: 04 set., 2023.

OLIVEIRA, J. M. *Categorias do Juízo Professoral em Conselhos de Classe: entre interpretações, julgamentos e implicações*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 223 p., 2017.

OLIVEIRA, J. M.; MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 72, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev29i72.4774>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/>. Acesso em: 04 set., 2023.

PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, mai./ago. 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Material Didático de Apoio do Paraná. 2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=894>. Acesso em: 04 set., 2023.

PARENTE, C. M. D. Análise Comparada da Jornada Escolar em Países da União Europeia. *Cad. Pesqui.* v. 50, n. 175, Jan.-Mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146760>.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>.

PAULILO, A. L. A Compreensão Histórica do Fracasso Escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.* v. 47, n. 166, Out./Dez.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144445>.

PETERS, M. A. Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, v. 1, n. 2, p. 153-168, 2003.

PIERSON, D. *O Homem do Vale do Rio São Francisco*. Rio de Janeiro: Ministério do Interior/Suvalé (três tomos), 1972.

PIMENTA, C. O. Avaliação da Educação Infantil na Austrália: Contribuições Para o Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 70, Jan.-Abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v29i70.5143>.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Combate à evasão no Ensino Médio. Abr.18, 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-no-ensino-medio>. Acesso em: 04 set., 2023.

RIBEIRO, B. De olho na reeleição, Nunes “refina” loteamento para agradar caciques. *Metrópoles*, Abr.03, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/de-olho-na-reeleicao-nunes-refina-loteamento-para-agradar-caciques>. Acesso em: 04 set., 2023.

RODRIGUES, R. Auditoria do TCM diz que 72% das creches conveniadas da Prefeitura de SP não têm estrutura para alunos com deficiência. *Globo.com*, Jun.30, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/30/auditoria-do-tcm-diz-que-72percent-das-creches-conveniadas-da-prefeitura-de-sp-nao-tem-estrutura-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 04 set., 2023.

ROSER, M. Access to basic education: Almost 60 million children of primary school age are not in school. *Our World In Data*. Nov.02, 2021. Disponível em: <https://ourworldindata.org/children-not-in-school>. Acesso em: 04 set., 2023.

ROSER, M.; ORTIZ-OSPINA, E. *Global Education - Our World in Data*. 2023. Disponível em: <https://ourworldindata.org/global-education>. Acesso em: 04 set., 2023.

SÁ, I. B.; SÁ, I. I. S.; SILVA, A. S.; SILVA, D. F. Caracterização ambiental do Vale do Submédio São Francisco. *Embrapa*. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/661912>. Acesso em: 04 set., 2023.

SALARIO.COM.BR. Salário das Profissões. 2023. Disponível em: <https://www.salario.com.br/>. Acesso em: 04 set., 2023.

SANTIAGO, F. A Função Educativa das Famílias no Contexto Italiano Contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, v. 48, n. 170, Out.-Dez.2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145642>.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Governo de SP publica decreto de pagamento do piso para professores. Mar.18, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-publica-decreto-de-pagamento-piso-para-professores/>. Acesso em: 04 set., 2023.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31, n. 78, Set./Dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7096>.

SETTON, M. G. J.; VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cad. Pesqui.*, v. 46, n. 160, Abr.-Jun.2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143529>.

SILVA, E. R. A.; MONTEIRO, F. *Os Jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil*. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=4fa5bd76-ff80-4057-ab67-27f7fc3bf808>. Acesso em: 04 set., 2023.

SINDICATO DOS PROFESSORES SINPRO CAXIAS. Professores brasileiros enfrentam excesso de alunos e de trabalho. Mai.15, 2023. Disponível em: <https://www.sinprocaxias.com.br/noticias/sinpro/professores-brasileiros-enfrentam-excesso-de-alunos-e-de->. Acesso em: 04 set., 2023.

SOUSA, L. A.; PONTES Jr., J. A. F.; BRAGA, A. E. As Provas do Exame Nacional do Ensino Médio são Unidimensionais? *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31 n. 78, Set./Dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v31i78.7203>.

SOUZA, Ludmilla. De 37 países, Brasil é o 2º com maior proporção de jovens nem-nem. *Agência Brasil*, Jul.2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/de-37-paises-brasil-2-com-maior-proporcao-de-20jovens-nem-nem>. Acesso em: 04 set., 2023.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SPOSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

TEIXEIRA, F. A.; CANDIDO, L. Breves notas sobre a economia política da agenda Temer-Bolsonaro e a concentração de renda no Brasil. *Democracia e Mundo do Trabalho em Debate*. Out.27, 2022. Disponível em: <https://www.dmttemdebate.com.br/breves-notas-sobre-a-economia->

-politica-da-agenda-temer-bolsonaro-e-a-concentracao-de-renda-no-brasil/. Acesso em: 04 set., 2023.

THE WORLD TOP 20 PROJECT. 2023 World Best Education Systems – 2nd Quarter Rankings. 2023. Disponível em: <https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem/>. Acesso em: 04 set., 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 04 set., 2023.

TOKARNIA, M. Estudo mostra defasagem de salários de professores da rede particular. *Agência Brasil*, Fev.24, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostra-defasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>. Acesso em: 04 set., 2023.

UNISINOS. Entenda o que é a Taxonomia de Bloom e como Aplicá-la em suas Aulas. 2021. Disponível em: <https://poseducacao.unisinis.br/blog/taxonomia-de-bloom>. Acesso em: 04 set., 2023.

UOL ECONOMIA. Salário mínimo ideal em julho seria de R\$ 6.528,93, diz Dieese. *UOL*, Ago.07, 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/08/04/salario-minimo-ideal-em-julho-seria-de-r-652893-diz-dieese.htm>. Acesso em: 04 set., 2023.

WIKIPEDIA. Annales. Histoire, Sciences sociales. 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Annales._Histoire,_Sciences_sociales. Acesso em: 04 set., 2023.

WIKIPEDIA. Educação na Roma Antiga. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_na_Roma_Antiga. Acesso em: 04 set., 2023.

WIKIPEDIA. Sebastião Leme da Silveira Cintra. 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A3o_Leme_da_Silveira_Cintra. Acesso em: 04 set., 2023.

WIKIPEDIA. Woke. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Woke>. Acesso em: 04 set., 2023.

ZHA, Q. The Good, Bad, and Ugly Dimensions of Chinese Education. *Insider Higher Ed*, Ago.16, 2015. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/good-bad-and-ugly-dimensions-chinese-education>. Acesso em: 04 set., 2023.

ZIBAS, D. M. L. Uma Referência Obrigatória na Área da História da Educação. *Cad. Pesqui.* v. 49, n. 171, Jan.-Mar.2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146110>.