

**OBVIEDADES NÃO ÓBVIAS DA EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO, O QUE SE DIZ;
NÃO SE DIZ; É PROIBIDO DIZER; É FALSO DIZER. E O QUE SE DEVERIA DIZER**

Recebido em 05/08/2020

Aceito 03/09/2020

Renan Antônio da Silva¹
Pedro Demo²

Educação é terreno minado, porque é permeado por dinâmicas de poder. Sua importância não está nos sussurros sublimes de cunho formativo, na ética obsequiosa da pedagogia, no compromisso com a aprendizagem dos estudantes; isto existe, mas tende a ser da rodem dos enfeites. Sua importância está em sua **politicidade**, a capacidade que abriga de se alinhar ou se desalinhar do poder dominante. O exercício da educação implica, no educador, uma relação de poder de cima, também hierárquica natural ou usurpada, e, no educando, a contramão da mesma clivagem. No educador, pode ocorrer a pretensão de manietar o educando; neste pode ocorrer uma conquista emancipatória, até mesmo à revelia do educador. Leve-se em conta ainda que, tratando-se de dinâmicas da vida, são ambíguas, complexas, em grande parte imprevisíveis, sempre incompletas (DEACON, 2012). Tem aluno que aprende apesar do professor e professor que se

¹ Professor e Pesquisador Visitante no Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pesquisador Colaborador Júnior junto ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília - UnB. Realizou o Estágio Doutoral com bolsa CAPES/PDSE, junto ao Centro em Investigação Social (CIS) pelo Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE - Portugal (2015-2016). Mestre em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas (2014). Licenciado em Ciências Sociais (2011). Participa, como pesquisador das Cátedras Unesco - José Saramago, Universidade do Vigo (Espanha), Research and Social Responsibility in Higher Education, University of Victoria (Canadá) e Intangible and Tradicional Know-how: Linking Heritage (Universidade de Évora) e da Cátedra Ignacy Sachs (PUC/SP). Membro Honorário Dell Accademia di Scienze Umane - Pontificia Università Urbaniana (Itália). Membro Honorário na National Science Teaching Association (EUA), na NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINEU (Ucrânia) e Membro Honorário da American Anthropological Association (fundada por Franz Boas em 1902). Pesquisador no Departamento de Pesquisa do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS. E-mail: r.silva@unesp.br

² Possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular. Publicou mais de 100 livros.

desempenha bem apesar do aluno. Tudo isso é possível, porque a relação não é causal mecânica como regra: educação não se causa, se media. Mediação facilmente é um imbróglio político intenso, porque nenhum controle é linearmente efetivo.

Ademais, educação é indústria global pesadíssima (VERGER et alii, 2016; WORLD BANK, 2018; KLEES, 2017; NARAYAN; WEIDE, 2018), também porque é típico “investimento”, computado em competitividade e produtividade, movimentando grandes instituições, orçamentos cada vez mais significativos, focado em “capital humano” (RINDERMANN, 2018), considerado o “capital” mais decisivo para ocupar a liderança mundial e turbinar o progresso econômico e tecnológico (LEE, 2018; DUDERSTADT, 2003). A ideia de considerar o acesso universitário como direito fundamental também espraia a corrida por educação superior exponencialmente mais. A noção de aprender a aprender ou de formação permanente implica esticar o processo a vida toda, o que, de um lado, apenas reconhece a dinâmica evolucionária natural aberta de autoformação infinda, e, doutro, turбина o “negócio” da educação. Esta mistura de “*negócio*” e “*direito*” envenena sua politicidade.

O QUE SE DIZ (OBVIEDADES; LEVIANDADES)

Educação é – *obviamente, levemente também* – importante. Está na boca de todos. Mas, como escola é aula – só – os dados sugerem uma desimportância frontal. O estudante pode permanecer 12 anos no EF e EM e concluir com nem um terço desses anos, sobretudo não saber matemática e língua portuguesa. “Viu” montanhas de conteúdo, do que quase nada aprendeu, porque a escola garante o conteúdo, não a aprendizagem. Assim, frequentar a escola não basta (Demo, 2018), pois pode ser enorme inutilidade para a vida (DEMO, 2020a). A obviedade está em que todo dia o aluno vai para a escola, como dever sagrado, preceito constitucional e aposta familiar. O Brasil possui matrícula praticamente plena, também com adesão em geral ostensiva das famílias: tornou-se exigência normal que criança em idade escolar tem de estar na escola. Esta frequência tão canina, contudo, pode estar sendo desperdiçada quase por completo, em grande parte porque a política educacional se contenta com a transmissão curricular e controla, levemente, apenas as aulas.

O Ideb alerta para isso claramente – a série histórica desde 1995 indica, aos berros, que não há na escola aprendizagem mínima. Mas, como as aulas foram dadas, a Secretaria dá como missão cumprida, quando nem começada foi. Esta obviedade nada óbvia (leviana) é parte de nossa relação com educação. Por exemplo, no Bolsa Família (CAMPELLO; NERI, 2013), existe a condicionalidade da frequência escolar dos filhos na idade escolar, mesmo sendo preceito redundante, pois já é constitucional; admite-se então que frequentar é fundamental; como, porém, tais filhos frequentam tendencialmente escolas de periferias e interiores, provavelmente o aprendizado é mínimo, se tanto. A escola não tem qualquer impacto pertinente para ele poder mudar de vida. E o controle do programa, por sua vez, só controla a frequência; nunca tira a limpo, se aprendeu. Vale a mesma análise para a oferta de educação para adolescentes apreendidos e privados de liberdade. Eles têm direito e dever de frequentar a escola e a Secretaria, então, toma as providências, oferecendo algum cardápio escolar canônico baseado na transmissão curricular, e até pagando mais para os professores, por conta do contexto de risco. Os adolescentes, contudo, não precisam da escola tradicional, que nada significa para eles – veem-na como perda de tempo e assim se comportam nas “aulas”, de modo claramente desinteressado. Como, segundo consta oficialmente, os adolescentes apreendidos se matam até com um lápis, a aula é “à capela”, seca, o que a torna tanto mais insuportável por adolescentes que precisam de outra didática, de outra pedagogia, de outro ambiente. Mas a Secretaria faz o “óbvio”: continua ofertando aulas canônicas, mesmo totalmente inúteis. Os adolescentes precisam muito de “educação”, também porque o ECA tem como mérito maior ser uma proposta pedagógica, voltada obcecadamente para a recuperação, não para a criminalização, mas não precisam – nem um pouco – da escola que temos vigente, pois nada significa para eles como futuro de vida.

Podemos observar o mesmo disparate na EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou similar, quando se oferece a esta turma a mesma escola que os expulsou (DEMO, 2016). A falta de desconfiômetro é acintosa na Secretaria, ao não reconhecer que esta demanda precisa de outra oferta, bem diversa, também de outro professor. Ao retornar à escola ou trazendo esta demanda de volta para a escola, o “óbvio” seria mudar tudo, para não cometer o mesmo disparate anterior, expulsando de novo. No entanto, é tamanha a credence no instrucionismo, na aula, que se prefere sacrificar mais uma vez esta demanda, em nome de uma truculência institucional. Alunos que

concluem são quase exceção – vamos, pelo caminho, decependo as cabeças, porque o sistema de ensino é que vale; aprendizagem, não. Aplaudimos o adulto que volta aos bancos escolares, porque nunca é tarde para aprender. Mas o que o espera não é aprendizagem voltada para sua condição própria; é a estultícia institucional. No entanto, não há nada de novo nisso. Se observamos que apenas 9% aprenderam matemática no EM, em 2017, concluímos facilmente que as aulas não deram certo; foram ineptas; há 22 anos. À revelia do diagnóstico tão reiterado, contudo, continuamos oferecendo a mesma aula, num compadrio putrefato: a família e o estudante continuam apostando num sistema que não merece qualquer aposta, pois não funciona; o sistema persiste em sua rota, porque não há a mínima chance de ele estar equivocado, à revelia leviana dos dados disponíveis (mesmo sempre questionáveis) – se há equívoco, está em outro lugar (sobretudo no “mau” aluno), não no sistema escolar.

Assim, a obviedade mais estúpida que temos é continuar apostando em que esta escola, frequentando-a, vale a pena. Bastamo-nos com matrícula e frequência; aprendizagem é eventualidade fortuita, que até pode ocorrer, mas não é o que importa à Secretaria. E esta leviandade penetra todas as ideologias governamentais, da esquerda ou da direita (DEMO, 2020): o sistema persiste, precisamos de ajustes aqui e ali, mas não de superação. A BNCC, finalmente, reconhece a necessidade de superação: fala de “recriação da escola” (2018:462), porque a que temos não serve mais. Na prática, a política educacional segue seu caminho suicida, por lhe parecer “óbvio” ou por dispensar autocrítica (“leviano”): não cabe questionar. O professor da direita e da esquerda dá a mesma aula, em geral inútil, porque a aula é o que importa, não o direito do estudante de aprender. Investe-se tudo em salvar a aula, não o estudante, também quando se recorre a modismos neoliberais rasos, como “metodologias ativas” ou “sala de aula invertida” (BACICH; MORAN, 2018): servem para enfeitar o repasse de conteúdo, não são “atividades de aprendizagem” propriamente (DEMO, 2015; 2018). À sombra desta obviedade há outra notável, comum: é o ensino que conduz a aprendizagem, não ao contrário; havendo ensino, presume-se a aprendizagem. É, não só leviandade; é mentira. Na escola que temos, ensino sobra por todos os lados, mas falta, lancinantemente, aprendizagem.

Fiadora desta aposta vazia é também a escola privada. Tem em geral dois pontos inteiros a mais de proficiência em comparação com a escola pública, o que é suficiente para suas bravatas

supremacistas. Olhando mais de perto, percebemos o vazio pungente. Primeiro, em 2017 (DEMO, 2020), a escola privada não atingiu a meta em nenhum caso (Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio), enquanto a escola pública atingiu nos Anos Iniciais. Segundo, a escola pública está correndo atrás, subindo a passos de cágado, mas está menos estagnada que a privada – a proficiência desta no EM é a mesma em 2005 e 2017, indicando que a bravata leva a descuidar-se. Assim, é “óbvio” que frequentar escola particular é preferível, porque dois pontos a mais de proficiência são importantes. Mas a vantagem não é pedagógica, é fruto da disciplina, controle, gestão, pressão do país, componentes que têm sua importância, mas não substituem a pedagogia. O que parece tão óbvio, se bem escrutinado, pode ser leviano. De forma similar, a militarização da escola comete esta “leviandade”: a militarização não fala de garantir o direito de aprender dos estudantes, até porque é questão de outra profissão, mas fala de impor disciplina, recepcionar os alunos de modo ordeiro e obediente, cantar o hino nacional perfiladamente, repassar moral e cívica, presumindo – sonsamente – que repasse de conteúdo é a finalidade da escola. A perda irrecoverável da escola violentada – interna e externamente – não é perder aula; é perder aprendizagem. Aprender disciplina é parte da formação, porém; vamos reconhecer. Mas não substitui a aprendizagem. Nem são os militares profissionais dela.

Está entre as grandes obviedades que, estudando na escola privada, declaradamente conteudista, é que se chega às melhores universidades do país, de quebra gratuitas. Segue que aprender não é o ponto; interessa dominar conteúdo a qualquer preço, saber catar resposta certa via macetes espertos, treinar a prova de todos os jeitos. Pesquisar, elaborar, ler, estudar, problematizar é retórica de educadores teóricos falastrões, ventríloquos de Paulo Freire e outros arautos pretensamente sabidos, para encher os ouvidos de alunos ingênuos, fazendo-os perder tempo com firulas etéreas. Instrução direta é o que tem efeito – vide quem passa no vestibular mais estratégico. “Cursinhos” se enchem de estudantes, por vezes arrebanhados às centenas, onde só têm aula, treino, repasse, numa tortura de meses a fio, quase trabalho forçado, *à la* tecnologia chinesa (Zhao, 2018; 2014). Primeiro, conteúdo tem importância; é preciso aprendê-lo, não porém de maneira instrucionista que conspurca a autoria; segundo, se o cursinho pode ter eficiência no vestibular, não tem na redação no Enem: de 4 milhões de candidatos, por volta de 50 (“cinquentinha”!) conseguem elaborar bem. Isto indica que, se a prova demandasse alguma

autoria, praticamente ninguém passaria. Os que passam no vestibular entram na universidade de melhor nível e gratuita obtiveram o passaporte, mas continuam extremamente mal preparados, porque são cabeças treinadas, domesticadas, não autoras. Cursinhos são levianos.

Diz-se, com extrema obviedade, que *estando o aluno matriculado na escola e frequentando-a assiduamente, seu futuro está encaminhado*. Na prática, porém, o que é tido como óbvio é apenas a externalidade formal: aula, prova, repasse. Estas são oferecidas, aprendizagem não. O que mais estranha é que, na série histórica do Ideb, esta obviedade é esfarelada frontalmente: há 22 anos o sistema de ensino é uma farsa (leviandade). Óbvio seria sair disso. Mas isto é gesto de nobreza e ética espúrio num sistema intrinsecamente fraudulento. Se os pais tomassem a iniciativa de inquirir a escola – onde há 22 anos ninguém aprende minimamente – a escola não poderia persistir, não só porque joga fora todos os recursos, inclusive a si mesma, mas porque é fraude, é uma inconstitucionalidade leviana. Aí temos diferença notável entre escola pública e privada. Nesta os pais pressionam por resultados, também porque pagam a conta, mas sobretudo para manter a supremacia. Grande parte dos pais que têm filhos na escola pública sequer teriam como pressionar, nem entenderiam questões de avaliação técnica, o que induz a deixar isso com a escola. Como se diz, os pais entregam os filhos à escola e os querem de volta no fim do ano “passados de ano”, mesmo que seja por progressão automática, que é a canônica. Como seria óbvio que apenas 9% dos estudantes aprenderam matemática em 2017 no EM? Óbvio – com um mínimo de racionalidade e análise – é interpelar isso com devida veemência. Não se faz isso, em parte, porque o exemplo vem de cima: o MEC acomodou-se aos maus resultados e persiste esperando o milagre mais vagabundo que se pode imaginar: que dessa escola emergja o futuro do país! É, então, importante continuar dizendo a torto e a direito, para todos os cantos, que frequentar escola é a salvação da pátria.

O QUE NÃO SE DIZ (Tergiversações ou escamoteações)

Está entre as maiores tergiversações ou escamoteações na escola a progressão automática. Enquanto a lei requer a progressão continuada (aprender continuamente e avançar ano a ano), a prática decaiu para a progressão automática: todos vão caindo para cima, sem aprender. O remédio

não é reprovar, porque não é função da escola excluir, mas garantir o direito de aprender e, por decorrência, avançar. Avaliação sempre foi um espinho na escola, porque em geral não é uma função pedagógica – feita exclusivamente para cuidar do estudante – mas hierárquica e excludente (LUCKESI, 1995; VASCONCELLOS, 1998; 1998a), uma “arma”. É um espinho também para o avaliador que, mais que outros, detesta ser avaliado. O professor diz que avaliar é indispensável, mas não diz que detesta ser avaliado! Também diz que avaliação não pode ser classificatória, mas não diz que toda avaliação, também a mais bem intencionada, classifica, porque compara, também quando busca comparar o aluno consigo mesmo. Cabe, sim, evitar a classificação, diminuir seu efeito, resistir à tentação. Classificação tem duas finalidades: a primeira, é para entender a realidade, porque precisamos ordenar, sequenciar, comparar as coisas para serem inteligíveis, como fazemos com as plantas, os animais, também os alunos; a segunda é para controlar, cercear, ranquear, excluir/incluir. O PISA usa os dois lances. Num lado, classifica para entender, pesquisar, analisar, mesmo que os procedimentos todos sejam muito questionáveis; por exemplo, distinguir entre quem aprendeu e não aprendeu via corte estatístico é um empreendimento cabível, mas extremamente questionável, não só porque aprendizagem não se divide assim linearmente (não é fenômeno linear), mas sobretudo porque estamos confundindo, em geral, aprendizagem com manejo de conteúdo. Noutra, classifica os países, os estudantes, as escolas, em contexto de uso duvidoso colonialista, sugerindo que quem tem os primeiros lugares tem a educação correta, algo que muitos negam veementemente (ZHAO, 2014; 2018). Isto provoca alinhamentos forçados dos países, além de promover o “negócio” da educação, muito mais que o direito a ela. O PISA não é apenas uma instância técnica, metodológica; é uma entidade poderosa, atrelada, porém, à competitividade e produtividade da educação, subserviente à economia. Mesmo assim, pode-se usar, se soubermos sopesar. Assim, diz-se que ter posição elevada no PISA significa adequação em aprendizagem, também porque é o sistema mais canônico (colonizador) hoje; não se diz, no entanto, que podemos avaliar de outras formas quiçá mais pedagógicas, que aprendizagem pode ser definida de maneiras muito mais autorais etc.

A avaliação que não classifica não avalia – isto não se diz, porque preferimos dizer que avaliamos só para o bem do estudante, sem classificar. É função do professor avaliar pedagogicamente, ou seja, para garantir seu direito de aprender; não fazemos isto sem diagnóstico,

e, então, só diagnosticamos, se avaliamos; só avaliamos se classificamos. A medicina, que vive de diagnóstico técnico, não perde tempo com tais “filosofadas”: todo resultado de exame é um número, para evitar querelas subjetivas, embora sempre as possa haver. Há aí um reducionismo metódico compreensível, palatável; o médico usa o exame técnico classificatório, mas não dispensa estar com o paciente, conversar, escutar, negociar sua condição de saúde. Este exame é o mais importante ao final. No entanto, se o caso for câncer, deve aparecer num exame quantitativo, mesmo apenas aproximado; e não faz sentido, ideologicamente, dizer que é resfriado, por amor ao paciente! A classificação é indispensável. Em educação, contudo, mesmo sabendo que se trata de câncer, continuamos dizendo que é resfriado. A BNCC resolveu ser clara: trata-se da “recriação da escola” (2018, 462); não é resfriado. Foi “sinceroná”, no sentido comum de que aceitou ser sincera ingênua, razão pela qual alguns dirão que foi “ato falho”! Não vale dizer isso!

A prática escolar, entretanto, resolveu assumir a farsa da progressão automática, porque, ao final, aplica a avaliação que não classifica, também não avalia: todos passam; quase ninguém aprende. Diz-se que é progressão continuada; não se diz que é “automática”. Vemos isso com clareza maior na alfabetização no início do EF, que deveria ser de até 3 anos (Tabela 1). Depois de 3 anos a maioria ainda não se alfabetizou; em alguns estados, mal começou (leitura): Sergipe, 19.8%; Amapá, 20.6%; Maranhão, 22.7%... Os dois estados mais bem colocados, Santa Catarina e Minas Gerais, 62.2% - sequer dois terços.

Tabela 1 – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), estudantes do 3º ano do EF (Ranking por Leitura)

Estado	Leitura	Matemática	Estado	Leitura	Matemática	Estado	Leitura	Matemática
Sergipe	9,8	0,5	Pernambuco	9,4	1,0	Santa Catarina	9,8	8,6

mapá	0,6	9,5	io Gr. Norte	2,3	0,6	io Gr. Sul	1,1	1,2
aranhãõ	2,7	2,7	mazonas	3,7	2,6	spírito Santo	2,6	3,6
ará	3,6	3,1	ocantins	5,4	4,5	eará	4,8	1,7
lagoas	3,8	4,1	ondônia	0,0	0,7	araná	5,3	5,6
ahia	7,3	7,2	io de Janeiro	0,3	9,5	istrito Federal	5,5	6,7
araíba	8,5	8,7	ato Gr. Sul	3,9	2,3	ãõ Paulo	8,7	0,8
oraima	9,0	9,2	cre	5,5	6,7	ta. Catarina	0,8	2,2
iauí	9,1	8,0	ato Grosso	6,7	6,3	inas Gerais	2,4	2,2

Fonte: MEC/Inep (ABEB, 2019). Excluídos dados de Escrita, por serem discrepantes.

sem exceção Sobressai aí Ceará (54.8%) no 6º lugar nacional; embora o resultado seja totalmente inaceitável, apresenta desempenho importante. Um dos problemas desta alfabetização cronometrada em até 3 anos é que, havendo 3 anos pela frente, fazemos corpo mole, vamos deixando para depois; o tempo acaba, e a criança não se alfabetiza, o que é, tipicamente, progressão automática. Ou seja, o Pnaic acabou sendo um dos inventores, ou pelo menos, confirmadores, desta prática suja. Enquanto o pedagogo tem o melhor desempenho escolar (Anos Iniciais) (Demo, 2020) em comparação com o licenciado (Anos Finais e Ensino Médio), seu calcanhar de Aquiles é alfabetização. É uma barbaridade que a maioria dos estudantes siga em frente sem estar alfabetizada, mesmo deixando em aberto o que é, afinal, *estar alfabetizado*. Não se retira daí que é o caso reprovar, porque isto só reprovava a escola. Dizemos, porém, que vamos alfabetizar em até 3 anos, mas não dizemos que este prazo é fraudado sistematicamente, porque a escola não tem competência para alfabetizar. Dizemos que a escola é o lugar da alfabetização, mas não dizemos que ela é, em sentido surpreendentemente concreto, “analfabeta”.

Dizemos também que as etapas de ensino são progressivas, debaixo para cima: da Educação infantil para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio. Não dizemos, porém, que, em matemática, a cifra de quase 50% de aprendizado adequado nos AI vira pouco mais de 20% nos AF e só 9% no EM: *vamos subindo para baixo*, havendo um efeito horrroso de *desaprendizagem*. Dizemos que foi uma iniciativa salutar passar o EF de 8 para 9 anos; não dizemos, porém, que não adiantou para nada: os AF estão estagnados ou em queda; o que fizemos foi apenas atrapalhar os estudantes ainda mais, acrescentando um ano visivelmente inútil. Dizemos que é importante o professor fazer especialização; não dizemos que não impacta em nada a aprendizagem do estudante. Uma indicação disto está no pouco interesse da escola privada em oferecer formação permanente a seus professores, porque se espera deles apenas aula. Como aprendizagem quase não existe, recorremos a tergiversações ou escamoteações para tapar o sol com a peneira.

Nossa escola é cercada de silêncios duvidosos, começando pelo muro, por vezes alto e quase sempre pichado, o que reforça a percepção tão doída de Foucault para os educadores, de entender sistemas de ensino como sistemas prisionais. Ele teve coragem de dizer, com base em pesquisa histórica sobre “vigiar e punir” (1977); nós silenciemos. A TV, o aparelho de expor slides,

o computador estão gradeados, não porque andem sozinhos, mas porque roubos são comuns, em geral de gente de fora, mas por vezes também de dentro. Por vezes escutamos sobre violência na escola, em geral vinda de fora (do tráfico de drogas, do bairro convulsionado, da milícia), mas também de dentro, quando adolescente agridem professores e diretores, ou outros oficiais da escola. Pouco aparece em público. Há que silenciar.

Silêncios são muitos. Há o silêncio do professor mal remunerado e mal formado, que não tem condições minimamente adequadas de trabalho, ou, ainda, está doente. Há o silêncio do aluno que pode passar um ou dois meses sem o professor de matemática, seja qual for a razão. Há o silêncio do diretor que não tem como tocar a escola, porque falta tudo, muita coisa está quebrada, ou a reforma, prevista para as férias, acaba sendo feito durante as aulas. Silencia-se, principalmente, que a escola como está não vale a pena para o estudante: é um desperdício de recursos públicos ingente, bem como do tempo de vida do estudante. É uma máquina torpe que mói os corações, as mentes e mesmo o corpo, como mói a fábrica parodiada de Chaplin (*Tempos Modernos*). Depois de 12 anos de EF e EM, a colheita são restolhos minguados. Silencia-se que muitos professores estão desanimados, doentes, perderam a fé, mas continuam no *métier* porque sobreviver é preciso. Silencia-se que muitos professores veem na cara dos estudantes que não estão entendendo nada, nem se interessam em entender, porque cansaram da farsa. Silencia-se, principalmente, que a moeda básica da escola – a aula – é engodo, não porque devesse ser (há aulas bem aproveitáveis), mas porque é mero ensino, sem compromisso com a aprendizagem. Silencia-se que grande parte das aulas é copiada para ser copiada, porque está é a lógica fundamental curricular.

O QUE É PROIBIDO DIZER (OCULTAÇÕES)

Há uma literatura interessante, provocativa, sobre conhecimento proibido, uma marca profunda da politicidade humana. Poder não pode ser transparente, porque é feio por natureza. Ocultar-se é parte de sua estratégia de vigência, esperando que, esgueirando-se nas entrelinhas, seja mais efetivo, porque menos apercebido (RESCHER, 1987; SHATTUCK, 1996). Esta análise recebeu reforço monumental no *Homo deus* de Harari (2017), onde se aprecia, com picardia à flor

da pele, o conhecimento proibido como pecado original. Humanos não são “verdadeiros”, são dissimulados, porque só se mostram no que lhes convém, estrategicamente, também nas estatísticas (BESSON, 1995; MORG, ENSTERN, 1972): estas, dizia Delfim Netto, são como biquíni: mostra alguma coisa, mas esconde o essencial! Foerster & Poerksen (2008) afirmam, na cara, que “verdade é uma invenção de um mentiroso”, pois só um mentiroso pode pretender ser tão verdadeiro, assim como só um hipócrita cita o Evangelho para dizer-se verdadeiro (KURZBAN, 2010). Na prática, só “a incerteza é certa” (POERKSEN, 2004). Não admira, então, que instituições dotadas de tamanha politicidade como a escola “precisem” proibir certas coisas sobre si. Caufield (1998), analisando o Banco Mundial, chamou de “mestres da ilusão”; queria sugerir que o discurso sobre superação da pobreza era apenas enganação; seu impacto era o avesso, como O’Connor (2001) asseverou em relação ao conhecimento da pobreza: cresce a olhos vistos, virou uma indústria acadêmica estudar o pobre, mas a pobreza não diminui; o analista da pobreza pode melhorar de vida, vendendo sapiência sobre pobreza (ARONOWITZ, 2000). Conhecimento da pobreza oculta a pobreza deste conhecimento! Frigotto (1989) publicou “*a produtividade da escola improdutiva*” – uma das obras mais argutas da pedagogia brasileira.

Circulam na web vídeos de alunos sobre sua desilusão com a escola vigente, perdida no mundo da lua, quase inútil para suas vidas, agarradas ao passado instrucionista abjeto, reprodutivas, inertes. Não creio que alunos analisem necessariamente melhor a escola, mas é, no mínimo, fundamental escutar o que eles querem dizer. Ressalto dois vídeos: *A vision of students today* (2020); *A vision of K-12 Students today* (2020). Podem ser pertinentes para revermos o fracasso escolar hoje tão gritante. Por certo, a nova geração tem suas mazelas, como bem aponta Twenge (2017): a *iGen* é feita de crianças superconectadas, mas crescem menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes – e completamente despreparadas para a idade adulta...; tem-nas também porque perde seu tempo na escola vigente. A escola tenta ocultar esta realidade, porque é dura demais. Oculta também que Paulo Freire nunca esteve na escola, como regra – não é preciso expulsar! O discurso sobre transformação é sonoramente cínico e ruborizaria seu inventor. A formação dos professores na faculdade é outro imbróglio sem nome, que é melhor ocultar. A faculdade braveia sua licenciatura e pedagogia, mas, como mostra um estudo do BID (2018), são ofertas decadentes, desimportantes, residuais. Alguns países fazem exames para ver o que se

aprende em tais cursos; frequentemente, esta avaliação é suspensa, porque os resultados não são suportáveis! É como no exame da OAB: se o exame fosse mais exigente, ninguém passa!

Ocultar-se que o xodó do professor, a aula (Demo, 2020c) é tipicamente inútil, sobretudo no EM, como transparece da Tabela 2: apenas 9.1% dos estudantes aprenderam matemática em 2017; foram 11.6% em 1995: 22 anos totalmente perdidos, de aulas inúteis. Somente sete estados tiveram cifras acima dos 10%; a maior foi de 17% no DF – todas, todas, são cifras vergonhosas, principalmente porque não indicam nenhuma capacidade ou vontade de reação. A escola esconde isso, a Secretaria, o MEC também. A primeira réstea de luz apareceu – quem diria! – na BNCC: é preciso “recriar a escola” (2018;462). É tão insólito este reconhecimento, que mais parece ato **falho. Oito estados ficaram com cifras abaixo dos 5%, sugerindo incapacidade total de reação.** O MEC, ao invés de reagir, oculta. E esta atitude reverbera no sistema de cima para baixo: as Secretarias estaduais ocultam, as Secretarias municipais, igualmente, num conluio concertado de ocultação. É quase impossível suportar-se. Freud explica!

Em São Paulo, o aprendizado adequado de matemática foi, em 2017, de 9.9%: matemática não existe, não é só no norte e nordeste, é também em São Paulo. Uma miséria deste tamanho é

Aprendizado Adequado em Matemática, Ensino Médio – Ideb – 1995-2017 (Ranqueamento por 2017)									
Estados	1995	2005	2015	2017	Estados	1995	2005	2015	2017
Amapá	05,2	03,5	02,6	02,8	Ceará	11,0	12,4	06,0	08,1
Maranhão	04,1	04,7	01,5	03,2	Mato Gr. Sul	07,2	15,5	08,1	08,2
Amazonas	08,3	03,0	04,4	03,0	Pernambuco	03,7	07,7	07,0	08,5
Pará	04,3	04,1	02,9	03,9	Sergipe	19,3	13,0	05,4	08,7
Acre	02,7	05,7	02,7	04,1	Brasil	11,6	10,9	07,3	09,1
Roraima	02,1	06,1	04,3	04,3	Goiás	15,2	13,5	06,8	09,9
Alagoas	11,2	08,6	03,2	04,5	São Paulo	14,4	15,2	09,0	09,9
Bahia	06,1	06,6	04,0	04,7	Paraná	10,5	16,1	08,9	10,8
Rio Gr. Norte	04,9	07,1	03,8	05,1	Rio Gr. do Sul	16,1	19,4	08,9	12,1
Mato Grosso	04,3	08,9	04,9	05,7	Minas Gerais	13,3	19,7	09,6	12,2
Rondônia	06,5	09,3	04,6	05,7	Rio de Janeiro	07,8	11,5	09,3	13,1

preciso ocultar. É feia demais. O DF, que tem a melhor cifra, já teve 31.5% (teve mais de 36% em

Tocantins	10,2	06,7	03,5	05,8	Santa Catarina	06,2	15,3	09,3	13,3
Piauí	02,0	14,4	05,2	07,8	Espírito Santo	03,5	12,7	12,7	15,9
Paraíba	04,3	08,3	04,8	08,1	Distrito Federal	31,5	23,6	12,8	17,0

1997 – não está na tabela), mas em 2017 tinha 17%, menos da metade, comparado com 1997. Por que esconder? Porque, na lógica da politicidade, é de sua malandragem não se expor, ocultar, esconder. O pavão mostra o rabo colorido, não as pernas. Observando com algum rigor, percebe-se que as aulas de matemática nada acrescentam, porque “ensinam” matemática, sem qualquer compromisso com aprender. Por certo, o EM recebe em seu colo todas as mazelas anteriores, somadas e complexificadas, desde os Anos Iniciais. Os alunos não têm fundamentos mínimos de matemática, porque nunca a questão foi entender, aprender, mas memorizar. Esta aula está matando a escola, mas é a única que subsiste, como regra.

Não é permitido, porém, questionar a aula, porque não é permitido questionar o professor, nem a escola pública. Virou tabu. Questionar a escola pública, ou a universidade pública, tornou-se impertinente, porque tais mazelas é melhor ocultar, como não é apropriado criticar o PT, Lula, como se fossem “imaculadas concepções”. Enquanto o governo da extrema direita também não aceita ser questionado, porque é “a verdade”, paranoicamente, gente da esquerda também inventa conhecimento proibido, como se isto fosse qualificar a politicidade da educação. Papel da análise científica minimamente fundada em argumentos (autoridade do argumento, não do argumento de autoridade) é desvendar tais farsas, expor as falcatruas, despir a maquiagem sórdida do poder, promover a transparência, doa a quem doer. Nossa escola é uma fraude oficializada... Não queremos escutar isso, porque dói demais.

Uma das maiores surpresas é ver que esquerda e direita se autodefendem no mesmo diapasão como se houvesse um compadrio surdo de fundo (Demo, 2020). Ambas defendem a aula como amuleto sagrado, como condição maior da aprendizagem, quando é mediação, subserviente. Ensino só faz sentido se virar aprendizagem. Os dados gritam que não. É farsa. Aula sempre vai haver, também porque pode ser pertinente. Mas não é aprendizagem – a exposição de conteúdos é mera instrumentação para os reconstruir. Sem esta reconstrução, o papagaio domina a cena, no professor e no aluno.

Ocultações são muitas e sintomáticas. Na BNCC, a proposta de “recriação da escola” só aparece no EM, por decorrência da proposta, extremamente insuficiente, da reforma do EM e de sugestões do CNE, em si peregrinas, de que a escola atual não faz mais sentido. Está na cara que a escola atual faliu. Duro é reconhecer. Mas a BNCC reconheceu. Incrível! Mentira tem pernas curtas!

O QUE É FALSO DIZER (FAKE NEWS, FALSIFICAÇÕES)

Dinâmicas de poder produzem fake news como exsudação comum, porque, se chegar ao poder e dele não sair mais é a razão de ser, então mentir, falsificar, fraudar são estratégia inerente. Por exemplo, Zhao, chinês que agora vive nos Estados Unidos como professor universitário muito reconhecido, ainda que se tenha americanizado demais para meu gosto, tem empreendido desmascarar o sucesso asiático dos sistemas de ensino, em especial o chinês, que conhece por dentro (2014; 2018). Sempre lhe foi estranho que o ocidente se curve ao sucesso chinês, porque, em sua visão, o ocidente ainda guarda certo apreço pela pedagogia (como no *welfare state*, com destaque para a Finlândia) (Sahlberg, 2017), que a China e parceiros asiáticos estão enxovalhando sistematicamente. É farsa o primeiro lugar chinês no PISA, fake news, porque se trata de ensino aviltante, opressivo, trabalho forçado, violentação dos corpos e mentes, humilhação, sem falar no atrelamento imbecilizante à competitividade e produtividade. Embora o ocidente não seja exemplo edificante em quase nada, por conta de sua voracidade colonizadora supremacista, sobretudo liberal, ainda considera pedagogia como referência importante formativa, mesmo aos pés da economia. A escola chinesa, por sua vez, é compulsão, doutrinação imbecilizante, para gáudio do sistema produtivo.

No entanto, nosso caso de instrucionismo não é o chinês. Este detém os primeiros lugares; nós os últimos. A rigor, nossa escola não serve nem para uma economia atrasada. É fake news que frequentar nossa escola tenha importância para a vida dos alunos. É fake news que o problema fundamental da escola seja do “partidarismo”, porque a “escola sem partido” é partidarista obcecada e fundamentalista. Há outros problemas bem mais candentes, como falta de aprendizagem, valorização docente, equalização de oportunidades. A questão dos valores é crucial

na formação humana, mas aprendemos na história humana que só conseguimos nos agrupar em torno de valores não fundamentalistas, abertos, questionáveis. Democracia, precisamente, pleiteia que diferenças ideológicas são mais que naturais; são saudáveis, se não forem fundamentalistas; permitem nos reinventar. É também fake news que a esquerda tem uma visão muito melhor de educação do que a direita; antes de qualquer diferença, há um acordão, um compadrio vexatório, em torno do instrucionismo. É fake news que a escola privada é necessária e naturalmente melhor que pública; pode bem ser, é de esperar; mas é mais facilmente instrucionista e fanática da instrução direta.

É falso que exista igualdade de oportunidades em educação, porquanto o próprio conceito de oportunidade implica, para ser “oportuno”, alguma vantagem. É falso que, estando matriculado e frequentando, o aluno já se emancipa, como se emancipação fosse uma fórmula instrucionista.

É falso que o Ideb é uma avaliação objetiva, apenas técnica, não questionável. É uma proposta de avaliação, com virtudes técnicas (teoria da resposta ao item), mas propensa a favorecer domínio de conteúdo, à sombra do PISA. Permite um diagnóstico aproximado, que nunca é um veredicto, mas uma sugestão analítica possível.

O QUE SE DEVERIA DIZER

Vale uma citação de Dewey, que Vasconcellos apôs no site UniProsa & Amigos (14/09/2020): “Minha firme crença é que a questão fundamental não é educação velha *versus* nova, nem educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma coisa – seja qual for – que mereça o nome de educação. Não sou, espero e creio, a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhe deu nome de progressivo. A questão básica prende-se à natureza da educação sem qualquer adjetivo qualificativo... Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que ela seja uma realidade e não um nome ou uma etiqueta” (Dewey, 2010). Simples assim.

A escola só faz sentido, se os estudantes aprendem. A escola serve para muita outra coisa, mas aprendizagem está em seu coração. Nossa escola não tem coração, porque quase ninguém

aprende. Uma escola dedicada a repassar conteúdos curriculares é uma entidade do passado. Não é parte do futuro da sociedade e de sua gente.

CONCLUSÃO

Educação é uma instituição tão fundamental em sociedade que sempre aparece como signo de sua qualidade. Representa, desde a educação em família, até a mais formalizada, o modo como cada sociedade cuida de suas gerações como a referência mais preciosa – a “riqueza das nações” não são bens materiais apenas, nem principalmente; são suas pessoas. A politicidade da educação é uma propriedade fundamental de sua dinâmica, validade, alcance e qualificação, também de sua complexidade indevassável. Nela jogam-se apostas cruciais, fatais, também mirabolantes, sendo uma das preocupações mais dramáticas atuais sua subserviência à economia e o instrucionismo avassalador. Assim como muitos alunos veem a escola como prisão, estamos aprisionados pela indústria da educação instrucionista, cada vez mais consolidada por avaliações de cima e de fora que preconizam estilos reprodutivos, opressivos, deformadores de educação, que é o caso rejeitar, sobretudo superar. Estamos perdendo a batalha da pedagogia, entendida como o cuidado pela formação integral das pessoas, em contexto ético e de aprendizagem autoral. Enquanto encontramos na universidade pedagogias mínimas e minimalistas, com cursos propensamente medíocres (BID, 2018), a pedagogia, como tal, é um dos cuidados mais indispensáveis para a qualificação da democracia e da república, da cidadania como tal, da vigência dos Direitos Humanos.

Muitos estudantes estão desiludidos e manifestam isso em vídeos e outros espaços digitais (A vision... em duas formulações, 2020). Podem até gostar da escola, porque encontram os amigos e alguns professores interessantes, mas é uma instituição caduca. Não vai desaparecer, mas provavelmente vai se transformar em outra mais abrangente, dedicada o desenvolvimento integral das pessoas, incluindo educação. Do pacote inteiro de educação formal, o mais importante, de longe, é a educação infantil, porque marca o início da vida em sociedade. Nada é mais “investimento” na sociedade do que a primeira educação, razão pela qual precisamos evitar, por tudo, que tantas crianças tenham uma infância depredada.

Educação, porém, é dinâmica tão complexa que sua obviedade nunca é óbvia, por ser ambígua igualmente. Em nosso caso, a educação básica é uma construção perdida no mundo, destituída de qualidade mínima, desperdiçando custos astronômicos para resultados abusivamente precários, não deixando quase nada para a vida dos estudantes. O que mais incomoda, ao final, é que sendo um sistema de ensino tão pouco útil, continuemos a mantê-lo como se fosse nossa única chance...

É isso mesmo, porém. Sistemas de ensino não produzem ideias novas, porque focam a reprodução curricular. Para termos ideias novas há que inventar um sistema de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

A VISION OF K-12 STUDENTS TODAY. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=A-ZVCjfWf8>

A VISION OF STUDENTES TODAY. 2020. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=dGCJ46vyR9o>

ABEB-ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>

ARONOWITZ, S. 2000. The Knowledge Factory – Dismantling the corporate university and creating true higher learning. Beacon Press, Boston.

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

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

BESSION, J.-L. (Org.). 1995. A Ilusão das Estatísticas. Editora UNESP, São Paulo.

BID - ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS E., ALFONSO, M. 2018. Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? BID, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>

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

CAUFIELD, C. 1998. Masters of Illusion – The World Bank and the Poverty of Nations. Henry Holt and Company, New York.

DEACON, T.W. 2012. Incomplete Nature – How mind emerged from matter. W.W. Norton & Company, N.Y.

DEMO, Pedro. 2020a. Em nome do nada, amém!
https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre_2kBR6mq/view

DEMO, P. 2016. EJA – proposta necessária e fraudulenta.
<https://docs.google.com/document/d/1Yetdh8gDOhx7vY8hZqlkw9Ys9Vf0N0sMsiA8JsOVcY4/pub>

DEMO, P. 2018. Frequentar a escola não basta – é preciso aprender –
https://docs.google.com/document/d/1vwzaj1Hif7S2Mlmg5-mW4aKKzfGERI31c5T_sReLKg/edit

DEMO, P. 2020. Educação à Deriva – À direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional – <https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKFgwtbL-bIn7GQf0HdyA4/view>

DEMO, P. 2020b. Pedagogia como engenharia – Para sair da rotina escolar.
https://drive.google.com/file/d/1eF1U2ShapTLQe1blcrZoToIpgriYNzf_/view

DEMO, P. 2020c. Aula, de novo!
https://drive.google.com/file/d/14kOSJdVZKT9Ufqno1oRLkwj6Y-qW_UR1/view

DEWEY, J. 2010. Experiência e Educação. Vozes.

DUDERSTADT, James J. 2003. A University for the 21st Century. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

FOERSTER, H. & POERKSEN, B. 2008. Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. Carl-Auer-Systeme. Berlin.

FOUCAULT, M. 1977. Vigiar e punir - História da violência nas prisões. Vozes, Petrópolis.

FRIGOTTO, G. 1989. A produtividade da escola improdutiva. Cortez, São Paulo.

HARARI, Y.N. 2017. Homo Deus – A brief history of tomorrow. Harper, London.

KLEES, S. 2017. A critical analysis of the World Bank's World Development Report on education. Bretton Woods Project - <https://www.brettonwoodsproject.org/2017/11/critical-analysis-world-banks-world-development-report-education/>

KURZBAN, R. 2010. Why Everyone (Else) is a hypocrite: Evolution and the modular mind. Princeton University Press, Princeton.

LEE, K-F. 2018. AI Superpowers: China, Silicon Valley, and the new world order. Houghton Mifflin Harcourt, N.Y.

LUCKESI, C.C. 1995. Avaliação da Aprendizagem escolar. Cortez, São Paulo.

MORGENSTERN, O. 1972. L'illusion Statistique - Précision et incertitude des données économiques. Dunod, Paris.

NARAYAN, A. & WEIDE, R.V. 2018. Fair Progress? Economic mobility across generations around the World. World Bank, Washington - <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28428>

O'CONNOR, A. 2001. Poverty Knowledge – Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History. Princeton University Press, Princeton.

POERKSEN, B. 2004. The Certainty of Uncertainty – Dialogues introducing constructivism. Imprint Academic, London.

RESCHER, N. 1987. Forbidden Knowledge: And other essays of the philosophy of cognition (Episteme, Vol 13). D. Reidl Publisher Co., Dordrecht.

RINDERMANN, H. 2018. Cognitive Capitalism – Human Capital and the wellbeing of nations. Cambridge U. Press.

SAHLBERG, P. 2017. Finished leadership. Corwin, Thousand Oaks.

SHATTUCK, R. 1996. Forbidden Knowledge – From Prometheus to pornography. St. Martin's Press, New York.

TWENGE, J.M. 2017. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood – and what that means for the rest of us. Atria Books, Amazon.

VASCONCELLOS, C.S. 1998. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança – Por uma práxis transformadora. Libertad, São Paulo.

VASCONCELLOS, C.S. 1998a. Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – do “É proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. Libertad, São Paulo.

VERGER, A. & LUBIENSKI, C., STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). 2016. World Yearbook of Education 2016: The global education industry. Routledge, London.

WORLD BANK (WB). 2018. Learning – To realize education’s promise. The World Bank, Washington. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>

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

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