

# PÁTRIA EDUCADORA

Luiz Carlos de Freitas

Este documento procurará analisar a proposta da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, assinado por Mangabeira Unger, mostrando como se dará a implementação da Pátria Educadora. Trata-se de versão preliminar.

O documento tem duas partes. A primeira parte esboça o ideário que inspira a Pátria Educadora. A segunda indica as ações de implementação.

Trata-se de um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização – concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação.

Dada a urgência de que a área da educação se organize para enfrentar mais esta onda, [divulgo-o aqui](#) para quem ainda não o tem e para que o leitor tire suas próprias conclusões.

O texto em elaboração pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Governo Dilma é uma proposta de política educacional para a educação brasileira feito com a liderança de Roberto Mangabeira Unger, portanto, na ótica de quem [viveu nos Estados Unidos nas últimas décadas](#).

Recentemente, foi chamado por Dilma para a Secretaria de Assuntos Estratégicos. Cabe a ele configurar o programa Pátria Educadora. O vício de partida que apresenta já evidencia suas limitações, ou seja, um documento produzido fora do Ministério da Educação que nasce de costas para a pesquisa educacional disponível. Sem contar que a Secretaria de Assuntos Estratégicos tem sido, nestes últimos cinco anos, a porta voz da política dos reformadores empresariais da educação.

Como documento que pretende informar políticas públicas, ele é absolutamente insuficiente e ausente de resultados oriundos de pesquisa e que possam lastrear as recomendações que são feitas por ele. É um documento de advocacia de ideias. Mesmo quando faz referência às “pesquisas que provam” este ou aquele aspecto que defende, não revela de quais pesquisas está falando. Aliás, o documento sequer tem uma bibliografia de referência que pudesse ser analisada. As Conferências Nacionais de Educação (CONAE) produzidas após amplo debate nacional promovido pelo próprio governo, não servem, são sonoramente ignoradas. Nem mesmo o Plano Nacional de Educação tem lugar de destaque no documento. A iluminada SAE apertou o botão “reset” ou “del” na política educacional brasileira produzida até agora. Tudo começa com Mangabeira Unger e sua equipe.

Eis aí, um aspecto imperdoável em um acadêmico que iniciou sua vida sendo um dos mais jovens professores de Harvard, habituado portanto às exigências da vida acadêmica e que, ao fazer uma proposta de política pública, não poderia ter deixado isso de lado.

Se não queria dar ao documento um tom academicista, poderia ter feito, em documento separado, as indicações bibliográficas. Política pública sem evidência é algo que não deveria ter mais lugar no mundo contemporâneo. É assim que seu ex-aluno Barack Obama faz. O Departamento de Educação americano quando prepara política pública, produz dois documentos: um de corte acadêmico com a evidência empírica da pesquisa que embasa a proposta e outro mais sintético onde elas são excluídas.

Isso permite que vejamos quais são as bases que estão dando fundamento para as propostas e, ao mesmo tempo, permite que se possa verificar o que foi deixado de lado, no âmbito da pesquisa científica. Por que o documento em questão oculta seus vínculos acadêmicos?

As páginas iniciais do documento são destinadas a um apressado “balanço” da educação brasileira. Nas palavras do autor: *“Nossa situação é dramática. Não há outro país entre as maiores economias do mundo que figura, como figura o Brasil, entre os países com pior desempenho nas comparações internacionais.”*

O caráter elitista da proposta é assumido logo de início:

*“Não há na história do Brasil ou do mundo um único exemplo de grande mudança em educação que não tenha sido liderada por um grupo coeso e vanguardista, com posição dentro do Estado ou influência forte sobre as políticas públicas. Em cada caso de transformação, tal grupo formou ideário que definiu trajetória. Traduziu o ideário em iniciativas que representaram os primeiros passos de caminho ambicioso. E construiu, com base no ideário e nas iniciativas, mística nacional capaz de despertar adesão e arrebatamento.”*

Em outra parte do documento o autor deixa claro que está “à procura da vanguarda pedagógica”.

*“De todos os obstáculos a enfrentar para dar prosseguimento a agenda como esta, que propõe transformação profunda no ensino básico, com consequências também para o ensino superior, o mais grave é a falta, entre nós, de vanguarda pedagógica.” (...) Professores e diretores da rede pública e militantes da sociedade civil, teóricos da educação e reformadores práticos podem juntos compor esta linha de frente, capaz de convergir em torno de agenda.” E conclui: “A vanguarda pedagógica precisa ser a principal portadora do projeto. Ela ainda nos falta.”*

Redigido em tom ufanista, tem a expectativa de que todos se unam em torno do iluminado grupo do Prof. Mangabeira. A luz está dada, faltariam só os “portadores” da luz. Não terá dificuldade o governo Dilma em conseguir rapidamente a adesão do Movimento Todos pela Educação para sua “vanguarda”. De fato, o que se quer é encontrar uma vanguarda que seja portadora de ideias centrais idênticas às que já estão prontas e que se una com o objetivo de contribuir apenas a implementação da “agenda”.

Mas retornando ainda ao balanço inicial que o documento faz, ele prossegue: *“Não há exemplo de qualificação do ensino que tenha dado certo apenas pelo caminho de ações pontuais, por mais meritórias que fossem.”*

A primeira constatação a fazer é que Mangabeira, como estrangeiro que é em terras brasileiras, desconhece que o governo ao qual se incorporou está no poder há exatos 12 anos e que todas estas críticas se aplicam em primeiro lugar ao próprio ciclo de políticas públicas implantado a partir de 2003, com Lula. O que era o Plano de Desenvolvimento da Educação de Haddad, um ministro que este no governo por oito anos? Um mero agrupamento de programas pontuais. Nunca se fez política educacional. E na época do PDE, a crítica foi feita.

O segundo aspecto é que sem mencionar, Mangabeira assume o PISA da OCDE (um grupo empresarial) como base de julgamento e avaliação da educação brasileira. Há controvérsias se tal exame pode se constituir em um porto seguro para a elaboração de políticas públicas (ver [aqui](#), [aqui](#) e [aqui](#)).

O terceiro aspecto a observar é que o documento repete o velho esquema de Freedman: diz este autor que as mudanças têm que partir de uma crise, não importa se ela é real ou não. Em um livro de 1995, [Berliner, D. C. and Biddle, B. J.](#), mostram como se forjou a crise educacional americana com o objetivo de caracterizar a necessidade imperiosa de uma reforma educacional na educação daquele país.

Usando dados do PISA, esquecendo-se que o governo que ele representa esteve mais de uma década no poder conduzindo a política, Mangabeira abre o documento com a bombástica frase: “nossa situação é dramática”. E continua:

*“Oito estados brasileiros têm, pelos critérios utilizados nestas comparações, resultados piores do que o último país nos rankings. No final do terceiro ano do ensino médio, mais da metade dos alunos mal consegue ler ou escrever texto simplório. E só pequena porcentagem alcança em matemática nível considerado internacionalmente aceitável.”*

Eis a crise . Assim também foi feito nos Estados Unidos com o [relatório “A Nation at Risk” em 1983](#) o qual abriu a fase dos reformadores empresariais americanos que até hoje perdura naquele país com resultados catastróficos – diga-se de passagem, aplicando as mesmas ideias que agora ele sugere para debelar a crise educacional brasileira e “consertar” (sic) as escolas. (Veja [aqui](#).) A vanguarda que Mangabeira procura está mais para uma retaguarda. Nada é dito sobre ser o Brasil um dos países em que o desempenho em matemática mais cresceu na última década, [segundo o próprio PISA](#).

Com um diagnóstico pífio, uma visão elitista da produção e condução da política, sugerindo uma crise educacional sem precedentes (no limite, produzida pelo próprio governo que ele representa), o documento passa para um diagnóstico do desenvolvimento econômico brasileiro e suas relações com a educação – em mais meia página.

Para Mangabeira, entramos agora no “produtivismo includente”:

*“Temos agora de fazer a travessia para outra estratégia de desenvolvimento: o produtivismo includente pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais. Trata-se de democratizar a economia do lado da oferta, não apenas, como foi até agora, do lado da demanda. (...) É neste quadro que se insere a qualificação do ensino básico: ela é a parte mais importante deste novo modelo de desenvolvimento – produtivista, capacitador e democratizante”.*

Como vai ficar mais claro em parte mais avançada do documento, do que se trata é de articular o sistema nacional de educação às necessidades do campo empresarial “produtivista”.

Feitas estas considerações, em tom arrogante e que não comporta dúvidas (e que ao todo ocupam apenas duas páginas), ou seja, depois de em duas páginas passar o cenário da educação brasileira

e da economia nacional em revista, sem citar um único estudo de base e de costas para as CONAES, ele tratará em seguida do que chama de “pontos de partida”.

Nesta parte examinaremos o item Pontos de Partida. Um extraterrestre que lesse o documento da SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – poderia até concluir que ele se propõe rever o caminho das reformas empresariais da educação.

O primeiro ponto de partida do documento diz:

*“Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiam a lógica da eficiência empresarial... (...) Tais práticas surtiram efeitos positivos inegáveis. Devem ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público.”*

Note-se que o ponto de partida é “ultrapassar”, ou seja, aproveitar e ir além do “que deu certo”. E o que deu certo? A reforma empresarial, já que é a única apresentada pela SAE e, portanto, considerada por esta como tendo dado certo, ainda que precise, segundo ela, ser aprimorada. O critério de dar certo é simples: ir bem no teste. É tão natural para o pragmatismo dos redatores que assim seja, que o documento nem se preocupa em esclarecer isso.

Pergunta-se, é nisso que se resume a experiência de qualificação do ensino público no Brasil nas últimas décadas? Segundo quem? Segundo quais estudos? Quem fez um levantamento disto com validade? A mera opinião dos autores é posta como fiadora da conclusão. Não se sabe de onde isso foi tirado. Ou melhor, sabe-se: de um pragmatismo experimentalista que é a marca do documento e poder-se ia agregar, romântico.

As Conferências Brasileiras de Educação, amplamente debatidas ao longo de anos, com relatórios disponíveis, não são ponto de partida. São as reformas empresariais que deram certo é que são validadas e consideradas como ponto de partida. A pesquisa acumulada nas Universidades e Institutos, não é referência. São as reformas empresariais. O “experimentalismo” destas reformas encanta Mangabeira.

Segundo, na mesma linha, quem disse que tais reformas “surtiram efeitos positivos inegáveis”. A SAE? Em qualquer ciência séria, as afirmações têm que ser documentadas e as teses demonstradas. Onde estão os dados da SAE? Basta o iluminado grupo do Dr. Mangabeira afirmar e assume-se que seja a “verdade”? Pouco provável. O mais provável é que estejamos diante de um sentido utilitário bem ao estilo do novo pragmatismo americano, sob o título de “experimentalismo”. Experimentou, deu certo, valeu.

Ou seja, o ponto de partida já está comprometido: a única experiência digna de ser mencionada como ponto de partida da reforma proposta é a dos empresários. Eles experimentaram e deu certo. Daí que este seja o ponto de partida. Com qual critério de julgamento, não sabemos e não é importante, diria Mangabeira. Mas temos todos que continuar experimentando.

Esta visão esquece que a política pública educacional mexe com a vida das pessoas: alunos, professores, gestores, pais etc. A política pública não é lugar para “experimentalismo”. Os experimentos são feitos antes e fora da política pública e como forma de subsidiar posteriores políticas públicas avalizadas pelos resultados. A menos que não acreditemos em possibilidades de se acumular evidências a favor de ideias, numa visão pragmatista.

Mas não nos enganemos, a crítica inicial feita aos reformadores é apenas uma forma de justificar seu aprofundamento, uma reforma empresarial 2.0, em nova versão aprimorada. Diz:

*“Tais práticas [dos empresários] devem ser incorporadas...”. Estão, porém, longe de compor o conjunto do projeto de que precisamos: são mais eficazes nos degraus inferiores do ensino básico do que nos superiores; têm eficácia decrescente, uma vez alcançado o patamar que possibilitam alcançar; deixam intocado o paradigma curricular e pedagógico e não sustentam o movimento de que precisamos para enfrentar interesses e preconceitos contrariados. Temos muito a aprender com a orientação empresarial. Precisamos, contudo, de muito mais do que ela é capaz de oferecer”.*

Ao longo do documento vamos ver que ele parte de uma insuficiência da reforma empresarial da educação, mas não para rejeitá-la, mas por querer avançar incorporando-a e além disso desenvolvendo uma nova versão dela, uma geração 2.0, que supere seus problemas atuais.

O ponto de partida é obviamente equivocado, pois parte da ideia de que o arcabouço da reforma empresarial é adequado precisando somente superá-lo por incorporação elevando-o a um novo patamar. Ou seja, oculta que toda a concepção de responsabilização, meritocracia e privatização – conceitos que são fundamentais na proposta dos reformadores – estão preservados – como se verá no restante do documento – e esquece que são exatamente tais conceitos (que permanecem intactos na proposta da SAE), os responsáveis por aqueles limites de tais políticas. Mais ainda, são exatamente estes conceitos que impedem a sua própria superação. Não há portanto possibilidade de superá-los sem negar os conceitos centrais mencionados. À sua superação os Estados Unidos dedicaram os últimos 30 anos (de experimentalismo) sem nada avançar que não fosse cosmético. A evidência pode ser encontrada neste mesmo blog na sua página sobre “bibliografia” e “links e relatórios”. Permito-me não citá-los novamente aqui, bastando o leitor ir para estes locais mencionados.

A manobra é típica dos reformadores. Quando uma proposta se esgota, falam de uma nova “geração”, uma versão 2.0. A ela se seguirá uma 3.0, uma 4.0 etc. pois são seus conceitos básicos que não funcionam e não as formas que ela assume em cada uma destas versões, os quais cumprem somente o papel de prolongar a vida de um enfoque educacional, epistemológico e político equivocado para a educação. O pragmatismo experimentalista romântico de Mangabeira será uma benção para os reformadores empresariais.

Este é o principal furo do documento (mais adiante mostraremos outros) e que o condena como uma proposta de política pública. A crítica no documento apenas criar as condições para a aceitação das suas teses centrais. Negando-se, elas são reafirmadas ao longo do documento como se verá.

O segundo ponto de partida diz: Mudar a maneira de ensinar e de aprender.

*“Nosso ensino é tradicionalmente pautado por enciclopedismo raso e informativo.” (...) ” A interpretação de textos exemplifica o problema.” (...) “Precisamos de ensino que use o aprofundamento seletivo” (leia-se, ensino diferenciado para os alunos mais lentos e para os mais avançados) “como palco para a aquisição de capacitações analíticas, direcionadas às habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico. e que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas” (leia-se socioemocionais) “que os impedem de acender às capacidades analíticas. Será obra de libertação.”*

Bem na lógica dos reformadores. Ênfase em português e matemática. Onde estão as artes e o desenvolvimento corporal? Sequer são lembrados. Não cabem no novo racionalismo empresarial. O estreitamento curricular está colocado como ponto de partida da proposta. Nada de grandes ensinamentos, nada de “formação humana”. Do enciclopedismo raso, direto ao pragmatismo raso. Sempre lembrando que os pobres não aprendem porque têm barreiras socioemocionais que precisam ser removidas pela escola.

Os novos reformadores são os novos libertadores das classes populares. O discurso é o mesmo nos Estados Unidos como já mostramos em inúmeros posts. Mais adiante veremos que para isso se propõe disciplinar (sic) as camadas populares na escola, via remoção das barreiras sociomocionais impeditivas da aprendizagem (sic).

A libertação, na realidade é a colocação de novos grilhões pela via do disciplinamento, pela via da “autorização” para que os pobres, cumpridas certas exigências, sejam autorizados a cruzar a fronteira da inclusão em direção ao mercado de trabalho como produtores de bens e serviços disciplinados, atentos, prestativos e com algum raciocínio lógico e capacidade de escrita que permita-lhes integrar-se às novas exigências dos novos processos de trabalho empresariais. É o “produtivismo includente”, a era das oportunidades. Uma libertação que produz “modernos escravos” bem ao sabor das reformas empresariais da educação do tipo “no excuses” presentes na direita americana.

Finalmente o terceiro ponto de partida diz: Organizar a diversidade para permitir a evolução. Esquecendo-se que faz parte de um governo que começou doze anos antes, Mangabeira e seu grupo considera que: *“A educação pública no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme: uniforme no conformismo com a mediocridade. (...) “Nosso objetivo deve ser o de substituir uniformidade desorganizada pela diversidade organizada.”*

Mesmo quando aceita “nosso federalismo e (...) nossas diferenças”, o faz para lembrar logo em seguida que obstar a diversidade impediria “espaço para o experimentalismo”. Ou seja, para um pragmatismo daquilo que deu certo. Veremos depois, como a União se ergue perante os Estados em uma nova proposta federalista cooperativa, induzindo, com sacos de dinheiro, uma política experimentalista, regada à política dos reformadores empresariais. A isso, certamente, se chama “organizar a diversidade”.

Que lástima de simplificação. Quanto oportunismo na definição de diversidade. Lidar com a diversidade se resume em organizar a bagunça. E pontifica: “Sem organização não há como aprender com a experiência. Não há como evoluir.” Eis aí a pérola pragmatista emergindo. A política pública, devemos enfatizar, não é local para improvisar experimentalismos.

O novo racionalismo empresarial, o novo pragmatismo americano, incluindo as experiências das reformas empresariais estão na base da proposta.

A seguir examinamos o primeiro item do chamado “Eixo da qualificação do ensino público”. O conjunto dos eixos propostos inclui: a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e aprender; a qualificação de diretores e de professores; e o aproveitamento das novas tecnologias.

Construir o federalismo cooperativo no ensino básico é o primeiro eixo. A seção começa saudosa do SUS: “Nunca vivemos na educação movimento como aquele que culminou no SUS.” O objetivo da cooperação é claro: *“Maneira simples de colocar a problemática do federalismo cooperativo na educação é dizer que se destina a reconciliar a gestão das escolas pelos estados e municípios com padrões nacionais de investimento e de qualidade.”*

A proposta é organizar – tendo como horizonte os “padrões”-, o “federalismo cooperativo em educação”. Guardemos bem este objetivo, pois ele já aponta para mecanismos de indução fortes que serão, no decorrer do documento, elencados. Que instrumentos precisa o federalismo cooperativo?

*“Para reconciliar a gestão local com padrões nacionais, precisamos de três instrumentos: sistema nacional de avaliação e de acompanhamento; mecanismo de redistribuir recursos e quadros de lugares mais ricos para lugares mais pobres, e procedimentos corretivos para consertar redes escolares locais defeituosas”* .

Eis o objetivo final: “consertar redes escolares locais defeituosas”. Como se faz em uma empresa qualquer. Ajustam-se os relógios de controle, controla-se insumos e tomam-se medidas de correção, em função dos padrões esperados, mediante avaliação. A filosofia é a mesma do No Child Left Behind americano. E até o verbo usado é o mesmo de lá – “to fix”, ou seja, consertar.

Certamente os estudiosos que estão envolvidos com a elaboração do sistema nacional de colaboração entre entes federados terão aqui matéria abundante para análise. Este é um dos temas exaustivamente tratados na área da Educação e nas CONAES. É assustadora a superficialidade do tratamento dado a matéria tão complexa.

Em seguida, o documento desdobra este eixo em três pontos.

No que tange à avaliação, Mangabeira considera que “estamos na vanguarda do mundo”. No entanto recomenda dois aperfeiçoamentos:

Primeiro aperfeiçoamento é usar a Prova Brasil para montar um Cadastro Nacional de Alunos, com o objetivo de facilitar a individualização do ensino. Vale dizer: para que se possam tomar medidas de apoio aos alunos com baixo desempenho e também em relação aos alunos de maior desempenho, admitindo estes últimos em programas e escolas de referência. Mais adiante o documento dirá que estes alunos “concorrerão” para serem admitidos nas escolas de referência chamadas “Escolas Anísio Teixeira”, destinados a alunos brilhantes.

[São os “big data” que estão em construção dentro dos Estados Unidos](#), produzindo muito debate sobre a confidencialidade e privacidade dos dados dos estudantes. Imaginem uma base de dados que

diz quais estudantes são brilhantes no Brasil. Bill Gates tentou financiar um grande projeto, mas ante as dificuldades de convencer os Estados, acabou recuando. Mas o projeto continua por meio de outras empresas e iniciativas.

O segundo aperfeiçoamento só é crível, se eu o citar literalmente:

*“A segunda iniciativa é o desempenho pelo INEP, **ou de entidade alternativa** (grifos meus LCF), da função de identificar os experimentos mais exitosos no Sistema Público de Ensino e de disseminá-los. Crucial para regime aberto ao experimentalismo é que tenha como **reagir ao êxito diferencial dos experimentos** (grifos meus LCF), propagando o que melhor funcionar em vez de ficar sujeito à força inercial das práticas herdadas.”*

Eis aí o experimentalismo pragmatista como prática de formulação de política pública, acoplado às teses dos reformadores empresariais do incentivo diferencial ao desempenho das redes e professores, na dependência de resultados de testes.

Nada contra identificar o que melhor funciona e ensina nas redes, a partir da valorização da prática dos nossos professores. O método é que é inadequado. A questão é a associação dos êxitos com a “reação diferencial aos êxitos” (ou seja, subsídio federal – veja logo a seguir) a partir de critérios que se baseiam em resultados de testes padronizados. O que assusta é este pragmatismo raso. E note que o sistema atual de avaliação do INEP é considerado “vanguarda do mundo” e portanto, não precisa, em si, sofrer modificações. Resta saber se alguém considera o IDEB vanguarda do mundo. Penso que nem seus formuladores concordariam com isso. Sem falar de uma série de micro indicadores em Estados e Municípios os quais não possuem nenhuma validação formal, ou são tão precários quanto.

No segundo ponto trata-se dos mecanismos redistribuidores de recursos e quadros, em função do êxito do experimentalismo. A curto prazo, a proposta é orientar o FNDE a financiar mediante adesão dos estados e municípios, a maior parte dos programas propostos aqui. Segundo o documento, os programas não são propriamente redistribuidores, mas implicitamente “trabalham a favor da obediência a critérios nacionais de qualidade”.

O terceiro ponto modula os dois anteriores: *“conserto das escolas ou redes escolares persistentemente malogradas, [onde] temos mais trabalho a fazer e maior necessidade de mudar as leis ou até de emendar a Constituição.”*

Este é o verdadeiro objetivo da “federação cooperativa”. A ideia é unir os três níveis da federação em colegiados capazes de atuar juntos para “consertar” partes do sistema público que não atinjam o patamar mínimo. Lembro aqui, que tais patamares mínimos estão fixados no PNE e que há uma lei de responsabilidade educacional em tramitação no Congresso. Lembro aqui, que esta é uma porta de entrada para a privatização, pois um dos mecanismos para tal é [fixar objetivos inatingíveis e a partir daí justificar a privatização das escolas](#) que não atingem tais níveis, trocar diretores etc.

Diz o documento:



*“Teriam de ser, **no início** (grifos meus LCF), as situações mais extremas, onde a carência mais premente vem acompanhada da menor capacidade institucional. **Se os incentivos ao que funciona não tiverem como contrapartida o conserto do que malogra** (Grifos meus LCF), o resultado será apenas aumentar a desigualdade dentro da federação.”*

Vale a pena ler o trecho seguinte:

*“Os diretores de escolas com desempenho insatisfatório receberiam apoio e orientação. Em último caso, seriam afastados e substituídos. Em ambas as situações atuariam equipes de reforço, compostos por orientadores indicados pelo Ministério da Educação e das secretarias de educação dos estados. O financiamento viria de recursos discriminados dentro do FNDE.”*

O modelo é portanto claro. Com padrões definidos, incentivos são dados a quem os atende e aos que não os atende, resta a substituição no cargo. Mas isto é o início, diz o documento. Um modelo que além de punitivo é autoritário e intervencionista na escola. O que se propõe de fato é uma intervenção na direção da escola, como se todos os problemas estivessem exclusivamente sendo causados por uma má administração. Nada é dito de uma gama de outras variáveis que afetam o rendimento das crianças e que não estão sob controle direto da escola. E elas não têm peso pequeno. Somam 60% da explicação do rendimento dos alunos.

Mas tem mais. Em uma segunda etapa, seria estabelecido colegiado transfederal para cumprir a “tarefa corretiva”. Novamente o SUS: “A melhor analogia com que contamos dentro das regras atuais são as comissões tripartites ou intergestoras do Sistema Único de Saúde.”

No futuro, diz o documento, seria criado um fundo específico para financiar “ostensivamente” redistribuindo recursos – diferente do FNDE e do FUNDEB, apoiado pelos recursos do pre-sal. “Entre as atribuições deste fundo estaria a de financiar as ações corretivas”.

São três os passos propostos: avaliação, redistribuição e correção. Ou seja, uma verdadeira intervenção nos Estados (redes e escolas) em matéria de educação, sob a batuta da União, com um saco de dinheiro do pré-sal, incentivando as “melhores práticas” fruto do experimentalismo como prática de formulação de política pública. Mas, claro, tudo a partir da opção dos estados. Porém, quem não optar, não tem recursos adicionais. Uma extorsão consentida, a peso de subsídio federal.

Os Estados Unidos são conhecidos pela tradição da independência de seus Estados frente à União. Pois lá, por unanimidade de republicanos e democratas, a lei No Child Left Behind foi aprovada na mesma ótica aqui proposta por Mangabeira – ressalvadas algumas diferenças pela idade com a qual a aplicação destas ideias está sendo feitas naquele país. Não é bom portanto, que consideremos mero “romantismo mangaberiano” as ideias aqui apresentadas no documento.

Não devemos esquecer que apoiando estas ideias estará toda a máquina empresarial reunida no Movimento Todos Pela Educação tendo como coadjuvantes centenas de Institutos privados e ONGs que estarão aguardando um sistema deste tipo para faturar algum, sem contar a pressão dos grandes grupos internacionais que operam no campo da consultoria em avaliação e apoio a escolas “malogradas”. Não pensem os ongistas brasileiros que a principal fatia de dinheiro irá para eles. Serão engolidos por grandes corporações como a Pearson.

O ponto sob exame aqui é a parte chamada “Mudar o paradigma curricular e pedagógico do ensino básico”. Sempre pensando que este blog está voltado para as questões relativas à avaliação educacional.

O trabalho pedagógico da escola, para Mandabeira, deve: “A *primazia deve caber sempre (Grifos meus LCF) às capacitações analíticas: interpretação e composição de texto e raciocínio lógico.*”

Em seguida, propõe três desdobramentos:

*“... a prioridade dada no currículo a aprofundamento seletivo; a atenção a capacitações analíticas; e o enfrentamento das inibições pré-cognitivas (comumente chamadas de socioemocionais) ao domínio das capacitações analíticas. São as capacitações de comportamento, sobretudo as de disciplina e de cooperação.”*

Em primeiro lugar, com esta formatação, o documento impulsiona o estreitamento curricular em torno a disciplinas do tipo língua portuguesa, matemática e ciências. Temos aqui, consequências nefastas para a formação de nossa juventude.

Falo do que a literatura já registra sob a rubrica de “estreitamento curricular”. Ao tornar a natureza de algumas disciplinas de forma prioritária e consequentemente como objeto de avaliação externa, a escola passa a orientar-se pelos ganhos nestas disciplinas e, portanto, prioriza a atuação dos professores destas disciplinas. Em uma das redes de ensino no Estado de São Paulo, chega-se ao extremo de usar o tempo das outras disciplinas para dar continuidade ao estudo de língua portuguesa e matemática, sonhando ao estudante formação nestas disciplinas. A fraude continua quando as notas das outras disciplinas sonhadas são dadas a partir do envolvimento do aluno em língua portuguesa e matemática.

Mas não é um fenômeno local. O leitor interessado pode consultar neste blog a tag “estreitamento curricular” e também encontrará material na página Bibliografia.

Mas certamente é isso mesmo que o documento quer. Conheço muitos reformadores empresariais que defendem tal primazia, com o mesmo jargão da “libertação dos estudantes” mais pobres pelo caminho do domínio da leitura. Para estes, se for bem em língua portuguesa e matemática, ele irá bem nas outras também.

Todos sabemos que no mundo empresarial, o que define hoje a permanência no mercado é a inovação. Empresas que não inovam, saem do mercado. Inovação supõe habilidades ligadas à inventividade, à criatividade que não são desenvolvidas nas crianças a partir de capacitações analíticas. É muito menos colocando em cena uma ação junto a habilidades socioemocionais voltadas para a disciplina. A inventividade supõe o oposto, a capacidade de quebrar a disciplina, de quebrar o senso comum. Supõe alguma capacidade de “navegar contra a corrente” e não adaptar-se ao existente. Aqui, curiosamente, o experimentalismo de Mandabeira acaba para dar lugar ao disciplinamento.

Ao focar nas capacidades analíticas que associam-se aos exames em língua portuguesa, matemática e ciências, disciplinas outras como “artes” e “desenvolvimento corporal” são retiradas do cenário de atenção. E são exatamente tais disciplinas que servem de contraponto, no atual formato de

nossa escola – tão criticada por Mangabeira – e podem apoiar o desenvolvimento da inventividade logo na educação infantil e na fundamental.

Mais: o estreitamento curricular em capacidades analíticas, conduz a uma pressão claramente visível, em países que seguiram este caminho, sobre a educação infantil levando esta a uma antecipação da escolarização. Ora, é exatamente na educação infantil que a criança está em condições de ser ainda exercitada na direção da inventividade, para a criação. A antecipação da [escolarização que pode ser vista nos Estados Unidos](#), de onde Mangabeira tira tais ideias, matou a função formativa da educação infantil a tal ponto que o material didático destinado a jogos e a brincadeiras nas escolas está desaparecendo.

Mas vejamos os desdobramentos feitos pelo documento.

O primeiro desdobramento é chamado de “aprofundamento seletivo”. Depois de criticar o “enciclopedismo raso” do nosso sistema educacional, o documento propõe o que podemos chamar de uma diversidade desestruturante e experimentalista que pode ser resumido na seguinte frase:

*“Em sistema de ensino como o que nos propomos a construir, que organize a diversidade e que privilegie as capacitações, de análise e de comportamento, não pode haver conteúdos consagrados. O que vale é a profundidade. O aprofundamento seletivo é o terreno para o domínio das capacitações analíticas. O foco temático do aprofundamento pode e deve ser mutável ou itinerante: a capacitação se fortalece à medida que variam seus campos de aplicação. Os projetos tomam o lugar do enciclopedismo canônico, mesmo quando o enciclopedismo bate em retirada rumo a conhecimentos tidos como indispensáveis.”*

Ou seja, estamos de volta à escola nova. Certamente daí vem a inspiração para chamar as escolas de referência a serem criadas na proposta de Escolas Anísio Teixeira. [O novo pragmatismo americano, aqui, presta sua homenagem ao velho pragmatismo americano dos anos 20](#), cujo líder pragmatista máximo à época era John Dewey e cujo correlato nos tempos atuais é [Richard Rorty](#).

Mas o que não encaixa é exatamente este experimentalismo anti-conteudista com a ênfase nos testes de avaliação. Ou melhor, encaixa sim: uma diluição de conteúdos associada à ênfase em testes, produz segregação de estudantes em base ao desempenho escolar, permitindo a “escolha dos eleitos”. E isso explica o significado do ponto que se seguirá no documento e que trataremos no próximo post, ou seja, a igualdade de oportunidades liberal.

Continuemos a análise do item “Mudar o paradigma curricular e pedagógico do ensino básico”. No post anterior concluímos dizendo: “o que não encaixa é exatamente este experimentalismo anti-conteudista com a ênfase nos testes de avaliação. Ou melhor, encaixa sim: uma diluição de conteúdos associada à ênfase em testes, produz segregação de estudantes em base ao desempenho escolar. E isso explica o significado do ponto que se seguirá no documento e que trataremos no próximo post.”

Continuemos. O segundo desenvolvimento proposto pelo documento refere-se ao currículo como uma sequência de capacitações: há uma sequência padrão e há sequências especiais. Este ponto é de extrema importância, pois ele regula exatamente o efeito combinado da diluição de conteúdo já bem analisada por Dermeval Saviani, como veremos ao final deste post, para o caso da escola nova,

com a ênfase nos exames que conduzem exatamente a esta diferenciação de sequências. Teremos alunos padrão e alunos especiais.

*“O currículo, porém, deve também comportar sequências especiais, para os alunos que enfrentam maior dificuldade ou que demonstrem maior potencial. As sequências especiais servirão como espaço ainda mais aberto do que a sequência padrão para o experimentalismo pedagógico e para a individualização do ensino.”*

Trata-se de segregação escolar abertamente proclamada. Os alunos especiais serão ou de “maior potencial” – para estes estão reservadas, no nível médio, as *Escolas de Referência* – ou, por contraposição aos alunos padrão, ou serão de menor potencial – para estes, usualmente a pobreza, – se tomarmos os dados disponíveis no mundo todo sobre relação entre desempenho em testes e classe social, – estão reservados “*programas especiais dentro das escolas comuns*”.

Os objetivos da escola nova florescem, aqui, como nunca nas propostas do documento recriando, no século XXI, as condições americanas do começo do século passado, de forma a transformar o sistema educativo em um instrumento para separar o joio do trigo. Aos filhos dos trabalhadores, escolas especiais em escolas comuns de suas localidades. Aos filhos das classes melhor posicionadas (e alguns sortudos das outras classes que consigam demonstrar que são bons concorrendo) escolas de referência Anísio Teixeira. Enquanto a grande massa padrão ou especial de menor potencial permanece no fluxo das escolas comuns, as de maior potencial são dragadas para as escolas de referência, quando ingressam no ensino médio.

Aprofunda-se o dualismo do sistema educacional: aos pobres o trajeto comum, e para os remediados, ricos ou sortudos das demais classes, trajeto especial. Os alunos estarão desde níveis anteriores orientados a uma ou a outra e nos termos do documento: “... concorrerão para serem admitidos a estas escolas.” Note-se que estamos falando de educação básica.

As escolas de referência servirão tanto para “sequências curriculares mais exigentes e funcionar como espaço privilegiado para o experimentalismo pedagógico.” Desta forma, fica transferido para os “alunos comuns” a responsabilidade por não terem conseguido entrar nas escolas de referência, pois não se esforçaram adequadamente: “não quiseram ou não conseguiram”. Que estas políticas mantêm ou aprofundam a segregação escolar é algo bem documentado no caso [chileno](#) e [americano](#), mas que sejam defendidas com estra clareza, surpreende pelo seu tom “agressivo”.

Mas há mais. O apostilamento é defendido com todas as letras.

*“Tanto a sequência curricular padrão como as sequências especiais precisam ser encarnadas em rico repertório de protocolos disponibilizados aos professores. Os protocolos darão exemplo práticos e pormenorizados de como liderar cada aula em cada disciplina. Substituirão o livro didático na imprópria função de servir como guia curricular residual.”*

Os impactos de tal processo no interior das escolas e das redes são imprevisíveis e significarão, na prática, desde salas especiais para este ou aquele grupo de alunos até a escolas inteiras especificamente destinadas a este ou aquele grupo de alunos. Alerta: as populações com necessidades especiais serão duramente atingidas. No documento da Pátria Educadora, portadores de necessidades especiais não figuram.

A consequência para os professores é a desqualificação de todo o quadro nacional docente, que passa a ficar depende direto de protocolos, leia-se, apostilas. Retira-se do professor exatamente aquilo que é central na sua atividade: a construção dos “protocolos” ao vivo, na sala de aula, em função da realidade de seu aluno. Promove a destruição do magistério e transforma a escola em uma linha de produção previamente concebida e organizada para a produção de três tipos de alunos: alunos especiais de menor potencial; alunos padrão; e alunos especiais de maior potencial. O documento revela uma profunda desconfiança naqueles que conduzem o processo educacional: nossos professores. Ao contrário do que proclama, desqualifica o magistério.

Cabe lembrar neste momento, que a privatização via escolas charters nos Estados Unidos começou exatamente com a desculpa de que tais escolas iriam inovar na atenção dos alunos que tinham maior dificuldade de aprendizagem de maneira a se constituir em uma ajuda às outras escolas públicas. Deu no que deu: privatização em massa por concessão.

Depois de introduzir argumentos destinados a amenizar a visão elitista e segregacionista da proposta, conclui:

*“Todas as democracias do mundo enfrentam, na educação, a tensão entre os ideais de universalidade e igualdade, de um lado, e a determinação de assegurar espaço aos talentos, de outro. A solução não está em impedir a variação do ensino e em impor a mediocridade em nome da democracia. Está em usar os programas especiais para subsidiar a transformação dos programas gerais.*

*Está também em tomar medidas pró-ativas para identificar vocações incomuns na massa de estudantes pobres e prepara-los para candidatar-se às escolas de referência e às sequências curriculares especiais (Grifos meus LCF). Só assim evitaremos, dada a desigualdade do país, que apenas a classe média intelectualmente ambiciosa as aproveite.”*

Aqui, pode-se dizer, que a SAE do Governo Dilma, ao contrário do que pensa, se converte em ré confessa de um elitismo sem precedentes. É de uma ignorância assustadora em relação aos mecanismos de seleção social presentes na nossa sociedade e seus efeitos na escola. Seus termos são claros: “massa de estudantes pobres”, “vocações incomuns”, “sequências especiais”. A democracia dela, é a democracia das oportunidades para os eleitos. De fato, não se poderia esperar outra coisa: é típico do liberal não aceitar a igualdade de resultados (nem na educação básica obrigatória) e substituí-la (insisto na educação básica) pelo conceito de igualdade de oportunidades, competição, concorrência.

Quando diz: *“Corolário desta visão do currículo e da maneira de ensinar e aprender é a rejeição de contraste rígido entre o ensino geral, voltado para a formação de elites, e o ensino técnico, dirigido a trabalhadores”*

Esta frase deve ser interpretada dentro deste contexto liberal de igualdade de oportunidades (para os melhores) e nunca no sentido defendido historicamente pelos educadores de igualdade de resultados para todos.

E finalmente, emerge a razão fundante da proposta, nas últimas linhas desta parte:

*“As exigências da democracia e da evolução econômica caminham no mesmo sentido: o de estabelecer fronteira aberta entre ensino geral de orientação analítica e ensino prático que privilegia capacitações flexíveis e genéricas, como são as demandadas pelas tecnologias contemporâneas de produção.”*

E em tempos de retomada do escolanovismo mangaberiano, não está demais retomarmos também a crítica já feita à sua primeira onda por Saviani:

*“Aplicando o mesmo raciocínio à situação educacional, cabe observar que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo mas a sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas.*

*A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova.*

*Neste sentido cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes, tiveram, como assinalamos no texto anterior, o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação de massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas frequentadas pelas elites, contribuíram para o seu aprimoramento.*

*Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionamento de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribui, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. (Escola e Democracia, 1983)”*

Penso que isso resume de forma oportuna a situação que nos espera. Dirão que, agora, será diferente. Que haverá nova versão 2.0. Pouco provável que a segunda onda neo-pragmatista escolanova siga curso diferente.

Ainda dentro do tópico “Mudar o paradigma curricular e pedagógico do ensino básico” falta examinarmos seu último item, ou seja, “capacitações pré-cognitivas”.

*“Grande parte da massa de alunos pobres no país enfrenta obstáculos que podem parecer intransponíveis em subir a escada das capacitações analíticas. São as inibições, às vezes chamadas socioemocionais, que barram o caminho.”*

Alerta o documento que:

*“Não se deve confundir a determinação de superar tais impedimentos com a tentativa de fazer da escola agente de doutrinação moral. (...) Trata-se de trabalhar no terreno de capacitações pré-cognitivas que faltam a crianças saídas da pobreza mais comumente do que faltam aos filhos da classe média.”*

Com este alerta, o documento fica em paz e de consciência tranquila em relação ao que possa ser feito em seu nome na escola.

Prosseguindo, o documento estabelece dois conjuntos de capacitações socioemocionais que merecem maior atenção: a disciplina e a cooperação.

*“Disciplina inclui o poder de concentração nas tarefas da aprendizagem e, portanto, determinação de manter rotinas de trabalho, habilidade para hierarquizar as tarefas em ordem de importância e de premência, disposição para organizar o tempo e para tratar o futuro como presente, dedicação ao cumprimento dos compromissos e energia para reprimir distrações e tentações. No fundo existencial da disciplina está a aliança entre a ambição e a autoestima.”*

*(...) “Quando a família não consegue desempenhar esse papel, porém, a escola tem que assumir parte das tarefas da família. É a situação que se multiplica em grande escala no Brasil: nas periferias e nos bairros pobres de nossas cidades, mais da metade das famílias costuma ser conduzida por mãe sozinha, casada ou solteira. Revezam-se homens como companheiros instáveis. Esta mãe, pobre e geralmente negra ou mestiça, luta para zelar pelos filhos e para manter ao mesmo tempo emprego ou biscate.”*

Isso, com os pobres. Mas: “Num meio social organizado e livre de extremos da opressão e da desigualdade, lugar para aprender disciplina é em casa. A escola apenas completa o que a família começou.”

Esta reflexão é associada à ampliação do turno escolar. Para a SAE: “Tem [a escola] que assumir parte das tarefas da família ao criar, na escola, espaço de estímulos e **cobranças** (Grifos meus LCF) em turno social ampliado. Esta é uma das principais razões para estender o turno escolar.”

Quanto à cooperação, o documento entende que:

*“As práticas cooperativas representam porta para as formas superiores de aprendizagem e de produção. É o método do trabalho científico tanto quanto é, cada vez mais, **a base de qualquer atividade produtiva densa em conhecimento** (Grifos meus LCF). As formas mais avançadas da produção são aquelas que pedem ao trabalhador fazer tudo aquilo que ainda não aprendemos a repetir e que portanto não podemos delegar a máquinas. (...) Ensino analítico e capacitador só pode ser ensino cooperativo, organizado em forma de equipes e redes, de alunos e de professores.”*

Esta vertente das políticas dos reformadores empresariais nunca aparece descolada da questão da disciplina e sem estar associada a um certo moralismo. Recentemente, comentei este aspecto. Nos Estados Unidos a situação é mais clara com a instalação de um movimento chamado “no excuses” – “sem desculpas” ou ainda “tolerância zero”. Nas [palavras de Diane Ravitch](#):

*“... a origem do “No Excuses” pode ser atribuída a um livro do mesmo nome por Samuel Casey Carter, escrito em 2000, acerca de “21 escolas de alto desempenho e alta pobreza” e divulgado pela Heritage Foundation de extrema-direita. A ideia por trás do livro é que nós não precisamos gastar mais dinheiro para consertar as escolas, temos apenas que nos certificar de que as escolas sejam exigentes em sua disciplina e sem nenhum absurdo pedagógico.”*

Associada a esta concepção está a teoria da disciplina chamada “broken Windows”. Foi introduzida pelos cientistas sociais James Q. Wilson and George L. Kelling, em um artigo chamado “Broken Windows” que apareceu em março de 1982 no The Atlantic Monthly. Eles faziam um paralelo com um edifício que, se ficasse com algumas poucas janelas quebradas, terminaria por estimular a que mais janelas fossem quebradas.

Isso aplicado à educação, gera uma mensagem bem clara para os estudantes e pais: tolerância zero com a indisciplina e com afazeres de casa. Leia-se: mais autoritarismo na escola e mais segregação. Além disso, o conservadorismo destas ideias tem enorme repercussão para a sala de aula, contribuindo para colocar a criança e os pais de joelhos perante a escola e o professor. Não há ensino “cooperativo” que controle tais consequências.

Quando esta questão das habilidades socioemocionais apareceu, foi impulsionada por uma ação da própria SAE que realizou um seminário incluindo fornecedoras de testes destas habilidades. Uma delas realiza no Rio tradução e prepara versão brasileira destes testes. A ideia de se utilizar testes de avaliação na educação infantil [foi criticada também pela ANPED](#) já naquela época. O manifesto [pode ser lido aqui](#). É verdade que o documento da SAE não recomenda o uso dos testes socioemocionais formalmente, mas será o caminho natural.

Não estamos discordando de que a escola possa e até deva se envolver com habilidades socioemocionais. Mas novamente, o conjunto das medidas, a forma como ela aparece dentro de um contexto de cobrança das redes, das escolas e das famílias facilitará o desenvolvimento de processos de controle baseados em avaliações de larga escala, uso de testes e pressões sobre os professores, pais e as crianças. A ambição da proposta é grande: além de querer “consertar as escolas” ela pretende também “consertar as crianças” mais pobres. Constituir-se-á em instrumento de aumento da discriminação e segregação.

Isso conduzirá as escolas a implementar um conservadorismo moral sobre professores e alunos, bem ao sabor dos tempos que estamos vivendo (redução de maioridade penal, liberação de compra de armas, terceirização de atividades fins etc.). E não vai se combater isso escrevendo nos documentos que não queremos que seja assim, porque todas estas ações estarão associadas a financiamento, a acesso a recursos, e é esta relação que instalará nas escolas os processos destinados a não perdê-lo, não importa por quais meios. A lei de Campbell agirá:

*“Quanto mais qualquer indicador social quantitativo é utilizado para a tomada de decisões sociais, mais sujeito estará às pressões de corrupção e mais apto estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar. . . quando os resultados dos testes se tornam o objetivo do processo de ensino, ambos perdem o seu valor como indicadores de status educacional e distorcem o processo educacional de maneira indesejável. “*

Chegamos ao item que trata dos Diretores e dos Professores. Aqui vai se revelar claramente o vínculo direto da proposta com as políticas de bonificação salarial, base da reforma empresarial da educação, cujos efeitos além de deletérios são praticamente nulos para a melhoria da escola, [conforme registrado amplamente na literatura](#). O leitor encontra mais material neste mesmo blog em especial sobre [as experiências de bonificação de New York](#) e no próprio Estado de São Paulo.



Nesta parte também revela-se que a crítica feita ao início pelo documento da SAE aos reformadores empresariais é apenas uma forma de incorporar suas teses para complementá-las, para ir além, mas sempre com as mesmas bases pragmatistas, escolanovistas, experimentalistas e de certa forma românticas dado o descolamento das propostas em relação à realidade das escolas e suas possibilidades.

O texto inicia com a constatação de que:

*“Exemplo de ineficácia de soluções singelas e isoladas é a insuficiência de aumento da remuneração de professores. (...) Há abundante evidência empírica para demonstrar que aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhora do ensino, ainda que, junto com muitas outras medidas, possa tornar a carreira (quando ela exista) mais atraente. “*

O argumento é dúbio. Não ajuda, mas ajuda. Não ajuda a resolver, mas ajuda a tornar atrativa a carreira. Aqui, o texto apenas tem a função de preparar o leitor para a aceitação da política de bonificação como forma de diferenciar salários e tornar a profissão mais atrativa para quem se esforça. Como sempre acontece, a “abundante evidência empírica” existente segundo o documento, não é apresentada.

Mas é fato que somente salário não melhora, automaticamente, o ensino. A razão é que o fenômeno educativo é multivariado e portanto depende de que se alterem simultaneamente os valores de múltiplas variáveis. Mas isso não descarta o salário digno, é bom que se reafirme. E salário digno deve ser a base de uma profissão, independentemente dele resolver ou não os problemas de ensino que temos e que sabemos dependem, também, em até 60%, de variáveis que não estão sob controle da própria escola. Insistindo, o salário tem que ser digno e tendo resolvido este limitador, simultaneamente temos que mexer em outros fatores.

Portanto, à luz da grande evidência empírica igualmente disponível mostrando os limites da bonificação, a política de bônus não é recomendável. Sem salário digno, que não se limita a um piso ínfimo de R\$ 1.500,00 – cerca de US\$ 500 dólares – não se coloca a questão de se aumento salarial é ou é não uma solução para o ensino. Ele nem chega a ser digno e só por isso, necessita ser aumentado. Aqui ignoram-se os dados da OCDE sobre o que se paga no mundo para professores em países com educação bem sucedida. A evidência empírica, quando convém, não é alegada.

Mas prossegue a SAE em seu “diagnóstico” pragmatista dizendo que os diretores “são nomeados por apadrinhamento político ou eleitos em processos que favorecem a irresponsabilidade e a indiferença ao mérito.” Eis a questão que incomoda os liberais: o mérito. Invocar o mérito é apenas preâmbulo para a proposta da bonificação. Por esta via, com um salário miserável, propõe-se aos profissionais da educação intensificar seu trabalho e com o mérito acumulado, ganhar um bônus.

Chega a vez das instituições formadoras. Para o documento, estas instituições: *“... estão longe de oferecer ensino compatível com rumo como o que aqui se propõe. Deixam-se fascinar, ao gosto de cada catedrático, com o torneio de manual entre filosofias da educação. Costumam, entretanto, prover ao menos alguns elementos de formação aceitável.”*

Esse diagnóstico é válido apenas para as instituições federais. No caso das particulares: “... muitas [são] de seriedade duvidosa, dedicadas ao lucro e carentes de recursos intelectuais.” Complemente-se que são credenciadas para funcionamento pelo próprio MEC e SESU. Mangabeira fala como se fosse um ente extraterrestre que não participa de um governo que está há doze anos no poder. “Não se trata de demonizar o professorado, que é também produto e vítima de uma história de descalabro” – arremata.

Para o documento da SAE, “tudo pode começar a mudar numa escola com bom diretor”. Note, tudo. O grande problema é o diretor. Ideia compartilhada por muitos reformadores empresariais que conheço, que tratam a escola como uma pequena empresa. A receita pode ser facilmente dedutível:

*“Duas séries de iniciativas podem aproveitar, em grande escala, este potencial dos diretores para promover mudanças: as que premiam escolas por alcançar metas de desempenho e as que intervêm na formação dos diretores.”*

*“Escolas (mais do que diretores individualmente) podem ser premiadas por alcançar metas de desempenho, cujo cumprimento seria avaliado por comissões independentes. A avaliação terá que levar em conta as circunstâncias de cada escola e o avanço alcançado sobre o ponto de partida. Para não aprofundar desigualdades, o estímulo ao êxito terá de ter como contrapartida medidas destinadas a corrigir os malogros.”*

Esta ação deve ser combinada com outra, a formação de diretores. Para esta será criada uma rede regional de Centros de Formação de Diretores. Num primeiro momento eles se destinam apenas à formação, em cursos intensivos, dos que já são diretores. Depois passariam a formar candidatos a diretor. Sob acerto com os Estados, eles aceitariam alterar suas carreiras e se comprometeriam a escolher seus futuros diretores apenas entre os habilitados por estes Centros. Tudo isto por adesão dos Estados federados, “motivada pela vantagem dos programas, inclusive acesso ampliado a recursos do FNDE.”

Eis a solução. Um amplo programa de criação de Centros Regionais de credenciamento de diretores, combinado com pagamento de bônus para a escola que atinja suas metas, após alteração na carreira.

A proposta permitirá claramente caminhar para o cálculo de valor agregado, tomando-se como ponto de partida o próprio desempenho da escola em um dado momento. Não há como fazer isso, em escala, sem esta ferramenta.

A questão é que [não há tecnologia no campo da matemática e da estatística](#) que permita por em prática este plano em escala e de forma adequada. Os Estados Unidos – com apoio de Bill Gates e sua fundação – investiram pesado nisso. Fazem uso disso, mas [não há estabilidade nos modelos](#). (Veja também [aqui](#).) A literatura sobre isso é ampla e além das que já indiquei podem ser encontradas outras neste blog na Bibliografia. Mas mesmo que se pudesse chegar a isso, o fato é que, como apontamos no início deste post, a evidência empírica em relação aos resultados obtidos por bonificação mostram que eles são pífios.

Continuemos examinando as propostas da SAE para diretores e professores. No caso dos professores, o documento trata em primeiro lugar, da qualificação. Aqui a instituição será de Centros de Qualificação Avançada para professores.

*“...estabelecimento de Centros de Qualificação Avançada para professores. Tais centros ministrarão cursos intensivos para suplementar a formação nos cursos de pedagogia e licenciatura, desenvolver as práticas **e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional** (Grifos meus LCF) e discutir as experiências e inovações do professorado.”*

O INEP liderará este empreendimento e o PIBID será ampliado para apoiar o engajamento de estudantes dos cursos de pedagogia nas escolas de ensino básico, sob orientação.

O outro aspecto diz respeito à carreira nacional e à Prova Nacional Docente, esta última em elaboração junto ao INEP. Aqui aparece novamente a bonificação, agora para professores:

*“A União deve propor aos estados federados diretrizes de carreira nacional de professor.” (... ) Esta carreira pode começar na forma de carreira especial e suplementar para professores **que se comprometam a manter determinadas metas de desempenho** ( Grifos meus LCF) Receberiam adicional ao salário, depois de avaliação, por avaliadores independentes, do cumprimento de tais metas.”*

Note-se que esta proposta foi feita há algum tempo, por ocasião da eleição do primeiro mandato de Dilma, pelo grupo de apoio de seu concorrente, José Serra, que perdeu as eleições. A alternativa que este grupo propunha para transformar a carreira do magistério consistia na criação de uma estrutura de carreira paralela e voluntária. Quem quisesse poderia optar por ela. A seleção seria mais rígida, o salário inicial bem mais atraente (podendo depender da disciplina), as avaliações mais frequentes e os salários baseados em uma parte fixa e outra variável, dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos). As contratações seriam via CLT, portanto sem garantia de estabilidade. (Veja [aqui](#).)

Há uma crescente base empírica que desaprova os métodos de remuneração por bonificação para os profissionais da educação. (Veja [aqui](#), [aqui](#), [aqui](#) e [aqui](#), além dos já citados antes.)

Como complemento da carreira o documento propõe a Prova Nacional Docente.

*“Exigiria de todos os professores demonstrar que estão preparados para ensinar nas áreas para as quais se credenciam. E, por isto mesmo, junto com as outras iniciativas descritas em seguida, serviria como meio poderoso de influir nos cursos de pedagogia e de licenciatura.”*

Assim, chega-se aos cursos de formação de professores. E por falar neles, vejamos o que propõe o documento.

Trata-se de construir programas de bolsas, como no caso do PROUNI – para atingir as instituições privadas – “que condicione as bolsas à adaptação dos cursos a protocolos curriculares e ao cumprimento de metas pré-definidas.”

Juntamente com isso, “assegurar que cada professor no ensino básico tenha a versatilidade necessária para ensinar duas ou três matérias. É condição para que se possa fixar numa única escola”.

Em geral, toda a produção acadêmica de décadas sobre o tema, ignoradas no passado pelos governos, continua a ser ignoradas agora. As soluções brotam do experimentalismo dos reformadores empresariais.

Esta primeira parte do documento ainda aborda mais alguns temas que resumimos em seguida. Em primeiro lugar faz-se referência ao uso de tecnologia e técnicas.

*“A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os softwares interativos. Os primeiros permitem enriquecer e sacudir o ambiente da escola com inspiração vinda de fora. Os segundos acrescentam à inspiração vinda de fora a oportunidade para o aluno avançar por conta própria.”*

Mas nada destinado a substituir o professor. O segundo ponto é uma queixa e tem um nome bem sugestivo: “O problema maior: à busca da vanguarda pedagógica”.

Para a SAE do governo Dilma:

*“De todos os obstáculos a enfrentar para dar prosseguimento a agenda como esta, que propõe transformação profunda no ensino básico, com consequências também para o ensino superior, o mais grave é a falta, entre nós, de vanguarda pedagógica.” (...) “A vanguarda pedagógica precisa ser a principal portadora deste projeto. Ela ainda nos falta.”*

Não causa espanto este diagnóstico. Feito de costas para a área da educação e suas instâncias organizativas, não era de se esperar que se constituísse tal vanguarda. Até porque se assim ocorresse ela poderia ser chamada mais apropriadamente de retaguarda.

O terceiro e último aspecto é a visão de que a proposta é “uma obra de libertação e de construção nacional”. Alguns trechos dão a dimensão do romantismo: “o Brasil é um caldeirão de energia humana”; “gênios que nascem e morrem não reconhecidos, entre os milhões de trabalhadores”; “chegou a hora de tirar a camisa de força”; e por aí vai.

Finalmente:

*“O trabalho a fazer tem, portanto, de avançar simultaneamente em três planos. O primeiro plano é construção de um ideário. (...) O segundo plano é série de ações a serem lançadas, **em rápida sucessão** (Grifos meus LCF), a partir do lançamento da Pátria Educadora. (...) O terceiro plano é consulta ampla dos interessados em todo o país. Já começou: meio mundo em matéria de educação no Brasil já foi consultado e opinou. Teremos críticos e eventualmente adversários.”*

*E pontifica: “A nação responderá com ardor. E quebrará as barreiras, objetivas e subjetivas, à execução da obra libertadora.”*

No próximo bloco, começaremos a analisar a segunda parte do documento: “um elenco de ações em ordem aproximada de implementação”.

Nas páginas anteriores examinamos os aspectos teóricos da proposta Pátria Educadora da SAE. Viu-se o marcado pragmatismo experimentalista presente na mesma, trazendo de volta o “ensino por projetos” dos anos 20 do século passado proposto pelo escolanovismo.

Como salientou Saviani, os métodos produzem efeitos históricos pelos quais precisam ser analisados e julgados, e não podem ser apenas examinados em si. O julgamento da primeira onda escolanovista foi feito na década de 80. Seus efeitos deletérios sobre a organização didática da escola e a penalização exatamente das classes populares, constituem consequências que não podem ser esquecidas. Na realidade tratou-se mais de efeito do ideário criado por ele, já que de fato nunca chegou ao chão da escola pública.

A segunda onda pragmatista-escolanovista retoma o método de projetos do pronto de vista didático e o insere na camisa de força dos reformadores empresariais que faria John Dewey, pai da primeira onda, recusar-se ser reconhecido nesta segunda onda. Mas claro, agora outros são os pais.

Mas há que se ter presente que a segunda onda, agora, vem com uma estrutura muito mais definida e com muito mais recursos financeiros e de pressão. Seus efeitos deletérios, portanto, podem ser ampliados desta vez. Protocolos (certamente de projetos) substituirão as atuais apostilas de conteúdo por novas apostilas de procedimentos. Os protocolos serão induzidos a partir da base nacional comum e a peso de ouro.

A desestruturação de conteúdos atingirá em especial as camadas populares com a promessa de dominar o método de aprender. Não demorará muito para ouvirmos de novo a estória do “dar a vara e não o peixe”. Será muito bom para as classes mais bem favorecidas, as quais têm outras fontes de conhecimento fora da escola. Mas será trágico para as camadas populares que dependem fundamentalmente da escola para aprender.

O experimentalismo como método de fazer política pública é um aspecto que necessita ser considerado na proposta. Os experimentos e inovações são bem vindos, mas não quando produzidos em escala com a possibilidade de potencializar efeitos colaterais ou até mesmo equívocos que se espalhem em cadeia afetando a vida de milhares de pessoas – pais, alunos, professores, gestores, sob a batuta do cumprimento de metas regado a sacos de dinheiro do governo federal.

Ao inserir a nova onda pragmatista-escolanovista no seio das reformas empresariais, todo o processo fica dependente das categorias que são definidoras destas reformas: a responsabilização verticalizada desde Brasília, a meritocracia e a privatização.

A primeira onda da escola nova foi criada com a finalidade de dar suporte à emergência dos Estados Unidos como império mundial. Ganhou mundo, mas em nenhum lugar promoveu educação para todos. Sua retomada no Brasil, neste momento, em combinação com as reformas empresariais, tenta ser a base para um novo momento econômico onde o empresariado depende, fundamentalmente, do aumento da produtividade para recompor suas taxas de acumulação de riqueza.

Neste contexto de início de século XXI interessa armar as massas para o consumo, para as novas lógicas de produção e, ao mesmo tempo, gerar uma camada de trabalhadores que possa conduzir estes novos processos. É preciso modernizar a escola, sem que ela perca sua função. Eis porque reaparece novamente as escolas experimentais agora na forma de Escolas de Referência Anísio Teixeira.

A desculpa para a diferenciação é a de sempre: gerarão inovações que depois (?) serão compartilhadas com as outras “escolas comuns”. Mas não é só aí que se expressará a diferenciação: as “sequências de capacitação” operarão produzindo e ratificando alunos padrão, alunos especiais de baixo potencial e alunos especiais de alto potencial, garimpando desde os anos iniciais os futuros ocupantes das escolas de referência.

As promessas da escola nova são anuladas pelos próprios conceitos das reformas empresariais, pois comprometem a necessária confiança que é fundamental de ser estabelecida entre os gestores, professores, alunos e pais. Todos, agora, estão inseridos em uma concorrência pelas metas e pelas bonificações que conduzirão à desmoralização do magistério e da escola pública.

O escolanovismo e a reforma empresarial são duas âncoras da proposta que levarão a Pátria Educadora para o oposto do que proclama, e a educação, novamente, para mais uma década perdida. As evidências empíricas estão disponíveis. Não estamos criando uma Pátria Educadora no sentido do real de seu termo, mas uma Pátria Intervencionista e Controladora e que, mais grave ainda, se converterá em uma Pátria Excludente e Disciplinadora. Nem John Dewey assumiria este ideário.

Mas, se serve de alento, há que se considerar a perspectiva iluminista da proposta ao acreditar que inovações produzidas sob controle em Centros de Qualificação e Escolas de Referência, se espalharão pelas redes públicas. Neste sentido, o dano pode ser minimizado, pois sabemos que não é assim que nasce a inovação.

Esta forma de conceber a difusão da inovação já foi testada amplamente em reformas anteriores e nunca chegou a cumprir seus propalados objetivos. Paulo Freire em um livro escrito em 1969 mostra porquê. Ocorre que as inovações necessitam ser recriadas localmente a partir de variáveis locais. Este processo de recriação, na proposta, está comprometido pela pressão das metas e das avaliações, que levarão a mera cópia e não recriação. E, fundamentalmente, está comprometido pela quebra da confiança entre o magistério, pelo atropelo das relações locais, pelo silenciamento das vozes no interior das escolas. Este limite natural, no entanto, deixa suas marcas.

Não há nisso nenhuma contradição. Há uma perfeita divisão de tarefas: o lado escolanovista, ilustrará a cabeça da elite nas escolas de referência e o lado reformador empresarial controlará as escolas comuns, de massa, aprofundando-se dessa forma a segregação e a dualidade do sistema nacional de educação. Às elites, o escolanovismo; aos pobres a disciplina e as reformas empresariais.

### **As medidas propostas**

O caráter interventor/disciplinador do projeto fica claro nas medidas propostas, com afastamento de diretores e intervenção direta em escolas. A responsabilização e a meritocracia permeiam suas ações. Fica claro também o caráter privatista abrindo a intervenção para Organizações Sociais (em especial no item 8 do primeiro bloco). As reformas empresariais podem ser identificadas claramente. A superação a que se refere o documento em seu início é a tentativa de associá-las a uma nova onda pragmatista escolanovista, introduzindo mudanças no paradigma de ensino.

A realização da Base Nacional Comum é colocada nas mãos de uma instituição específica (?) com *representantes* dos três níveis da federação e da sociedade civil. Esta era uma reivindicação dos

reformadores empresariais quando se iniciou a discussão desta questão. Em meados do ano passado [divulgamos este posição aqui](#) neste blog:

*Guiomar [Namo de Melo] (...) Segundo a presidenta, há uma “firme disposição de continuar esse caminho”. Ela acrescentou que é provável que o processo seja liderado por um fórum interfederativo, com a participação do Ministério, dos estados e dos municípios. “A base nacional comum é um projeto de país, o que nós queremos que nossos alunos aprendam para sobreviver no século XXI. E mais, o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC”.*

Grifei as ações que estão alinhadas com as críticas feitas nos posts anteriores e que merecem ser examinadas com muito cuidado, com vistas à luta que deverá ser travada.

### **“Cooperação federativa no ensino: procedimentos de avaliação, apoio, socorro e correção**

1. Proposta de regras que desdobrem o regime de cooperação instituído pelo artigo 7 da Lei 13.005 de 2014 (Plano Nacional de Educação). **Tais regras devem organizar a cooperação vertical e horizontal dentro da federação.** Incluirão disposições destinadas a facilitar por meios próprios, **como consórcios e convênios**, a colaboração entre municípios.

2. Constituição de força-tarefa composta por educadores e gestores recrutados dos três níveis da Federação para trabalhar com as secretarias estaduais de educação na **identificação das escolas, ou de redes escolares locais, que mais urgentemente necessitam de apoio — de orientação, quadros e recursos.** Aproveitamento de programas existentes, como o PIBID (Programa de Iniciação à Bolsa Docente) da CAPES, para constituir quadro de apoio a estas iniciativas.

3. Uso de recursos voluntários, a serem discriminados a partir da reorientação dos programas do FNDE, para financiar medidas de reforço e de apoio a tais escolas. Será a mesma fonte dos recursos que **financiarão o procedimento corretivo referido adiante.**

4. **Em segundo momento, constituição de entidade, dentro do governo federal, desenhada para coordenar as ações de cooperação com os estados em ações de socorro a redes escolares municipais ou estaduais em dificuldade.**

5. Em terceiro momento, formação de órgãos colegiados e transfederativos, com participação dos estados e municípios, para coordenar ações destinadas a assegurar patamar nacional mínimo de desempenho e qualidade. Tais órgãos tomarão iniciativas de apoio, de gestão e de direcionamento de recursos humanos e financeiros. **Poderão, quando necessário, afastar e substituir diretores de escola.**

6. 6. Aperfeiçoados seus instrumentos, a ação transfederal avançará sempre em duas etapas. A primeira etapa é apoiar as redes escolares locais em dificuldade crítica, reforçando seus recursos. A segunda etapa, quando tal apoio não for suficiente para corrigir **desempenho inaceitável, é recorrer a procedimento de resgate, que pode incluir a substituição temporária de gestores locais, a reorientação de práticas e a mobilização de recursos financeiros**

e humanos adicionais. Formulação de regras para definir desempenho crítico, e para discriminar quem tem legitimidade para propor o procedimento corretivo, para determiná-lo e para executá-lo.

7. As medidas previstas aqui começarão por reorientação de práticas, sob as leis em vigor. Continuarão por mudanças legais que regulem o artigo 23 da Constituição (que trata das competências concorrentes dentro da Federação) e que desenvolvam o regime de cooperação previsto no artigo 7 da lei 13.005 de 2014 (Plano Nacional de Educação). Serão aprofundadas, se necessário, por meio de propostas de emenda constitucional.

7. O INEP, reforçado, terá entre suas funções a de identificar as práticas mais bem sucedidas e de difundir-las dentro da Federação.

8. Aproveitamento de instrumentos jurídicos como as Organizações Sociais e as Sociedades de Propósito Específico para facilitar o engajamento experimental de equipes de educadores vindos de fora do sistema público na construção deste sistema. Tais equipes poderão atuar sobretudo no desenvolvimento de novas tecnologias e técnicas, nas sequências curriculares especiais, inclusive nas iniciativas supletivas para alunos em dificuldade, nas escolas de referência e nos Centros de Qualificação Avançada para professores.

9. Uso da Prova Brasil como base para organizar Cadastro Nacional de Alunos. Além de aumentar o nível de informação a respeito do sistema público, o Cadastro facilitará a individualização de oportunidades de ensino: as iniciativas de apoio a alunos com baixo desempenho e a admissão de alunos a programas mais exigentes e a escolas de referência.

### **Reorientação do paradigma curricular e pedagógico: a base nacional comum**

1. O objetivo da construção do Currículo Nacional (Base Nacional Comum) é substituir uniformidade desorganizada por diversidade organizada: sistema nacional de educação que, aberto a alternativas, seja capaz de evoluir à luz da experiência. A organização do Currículo Nacional será coordenada por instituição específica que conte com representantes dos três níveis da Federação e da sociedade civil.

2. A Base Nacional Comum abandonará o enciclopedismo raso que tradicionalmente marca nosso ensino. Não se contentará, porém, em colocar enciclopédia menor — conjunto de conteúdos consagrados — no lugar da enciclopédia maior. Dará a capacitações primazia sobre conteúdos. E na maneira de tratar conteúdos preferirá o aprofundamento seletivo à superficialidade abrangente. (...)

3. O eixo do Currículo Nacional será Sequência Padrão de Capacitações, com foco maior em análise verbal (interpretação e composição de texto) e raciocínio lógico e matemático. Nos níveis superiores do ensino básico, haverá liberdade crescente para desenvolver as capacitações no contexto de estudo aprofundado de conteúdos variados. A composição do ENEM, transformado em ENEM digital, será usada para qualificar o exercício desta liberdade na escolha de conteúdos curriculares.



4. Ao lado da Sequência Padrão haverá **Sequências Especiais para alunos com maior dificuldade ou maior potencial.** As Sequências Especiais não serão apenas versões mais lentas ou mais aceleradas da Sequência Padrão. Serão espaços para experimentos e para individualização do ensino.

5. As iniciativas de apoio a alunos em dificuldade terão sempre o sentido de **devolvê-los o mais rapidamente possível à Sequência Padrão.** (...)

6. A formulação e implementação do Currículo Nacional estarão comprometidas com a superação das **barreiras pré-cognitivas ou socioemocionais que inibem muitos alunos, sobretudo pobres,** de dominar as capacitações analíticas. (...)

7. **As capacitações de comportamento que têm a ver com disciplina. O meio melhor para promovê-las são iniciativas que vinculem a escola à família e apoiem famílias desestruturadas, ao engajar a criança na escola em turnos escolares ampliados.**

8. As capacitações de comportamento que dizem respeito à cooperação. (...) A melhor maneira de contribuir ao desenvolvimento de capacidades de cooperação é organizar o ensino em forma cooperativa: **equipes de alunos e de professores que, ao cooperar, superam melhor e mais rapidamente suas limitações.**

9. A União estabelecerá, no ensino médio, rede federal de escolas de referência chamadas Escolas Anísio Teixeira, a que **alunos serão admitidos por concorrência. E tomará medidas para preparar alunos da rede públicos para concorrer à admissão.** As Escolas Anísio Teixeira trabalharão em estreita ligação com os Centros de Qualificação Avançada para professores.

10. A Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação atuará junto com os Centros de Qualificação Avançada, descritos adiante, **para estabelecer repertório abrangente e pormenorizado de protocolos que exemplifiquem maneiras de ministrar, em cada aula, os elementos do Currículo Nacional. Tais protocolos estarão amplamente disponíveis aos professores em textos e em aulas-demonstração. O objetivo será ajudar o professorado a implementar o novo currículo e o paradigma pedagógico. O livro didático deixará de ser o guia.**

Destaca-se neste conjunto de ações os processos de certificação de Diretores e Professores e os programas de bonificações por mérito, bem como a instauração de uma carreira paralela por adesão voluntária do estado e do professor, com bonificação para quem tiver atingido metas a partir de avaliação. Continuemos com a apresentação das ações previstas.

### **ENEM Digital**

Lançamento do ENEM digital, precedido de consulta pública e de edital de itens. Será um banco de milhares de questões que permitirá ao aluno prestar o exame a qualquer momento.

1. O ENEM digital será disponibilizado em círculos concêntricos. (...)

2. Além de ser conveniência para os examinados, a flexibilização do ENEM facilitará seu **uso para influir no currículo e na prática pedagógica.**”

## **Diretores: centros de formação**

1. Iniciativa para qualificar e incentivar diretores de escolas. O programa comportará duas ações principais. (...)

2. *Estabelecimento de sistema de incentivos a escolas e a seus diretores. A premiação pelo alcance de metas de desempenho será para toda a escola. Os diretores receberão também prêmio salarial, de uma só vez, no final do ano letivo, mas sempre no contexto da premiação maior para a escola como um todo. A avaliação, feita por comissões independentes, levará em conta as circunstâncias de cada escola e o avanço alcançado sobre o ponto de partida.* Tais medidas de estímulo terão por *contrapartida as ações corretivas descritas na parte deste elenco de iniciativas que trata do federalismo cooperativo.* Sem tal contrapartida apenas aumentariam a desigualdade dentro da federação.

3. Inauguração de rede regional de Centros de Formação de Diretores, estabelecidos em cada região do país e nas maiores cidades. Em primeiro momento, os Centros trabalharão para qualificar diretores já em exercício por meio de cursos concentrados. Em segundo momento, receberão, em cursos mais longos, candidatos a diretor. Nesta segunda etapa da iniciativa, candidatos a diretor, pelos métodos previstos em cada estado, *terão de ser previamente habilitados pelos Centros de Formação.*

4. Para ambas as iniciativas, o mecanismo de inclusão será adesão dos estados federados, *motivada pelas vantagens dos programas, inclusive acesso ampliado a recursos do FNDE.*

## **Professores: Centros de Qualificação Avançada e ampliação do PIBID**

1. A inauguração dos Centros de Formação de Diretores será seguida pelo estabelecimento de Centros de Qualificação Avançada para professores. (...)

2. Os Centros de Qualificação Avançada funcionarão em colaboração com o INEP e com a instituição que liderará a cooperação com os estados e, depois, com os colegiados transfederais antes referidos como instrumentos da cooperação federativa em educação. Usarão as Escolas Anísio Teixeira como espaço para experimentos pedagógicos. *Os melhores resultados poderão ser disseminados no sistema nacional de ensino.*

3. Será ampliado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que engaje estudantes dos cursos de pedagogia nas escolas do ensino básico sob a orientação de quadro de professores recrutado de todo o país. *Este quadro de orientadores terá engajamento também nos Centros de Qualificação Avançada e servirá como um dos componentes da vanguarda pedagógica portadora de todo este projeto de qualificação do ensino básico.*

## **Professores: carreira nacional de professor e Prova Nacional Docente**

1. A União proporá aos estados, mediante mecanismo de adesão, *diretrizes de carreira nacional de professor, vinculada ao piso salarial*. Os professores continuarão a ser funcionários dos respectivos estados e municípios. A carreira será, porém, normatizada nacionalmente. *O piso nacional será vinculado aos planos de carreira*. E será fixado de maneira a respeitar as diferenças regionais e a acomodar a adequada progressão na carreira. *Os estados que aderirem terão, como atrativo para aderir, acesso ampliado a recursos do FNDE*.

2. O estabelecimento da carreira nacional de professor *será precedida pela organização de carreira nacional complementar de professor*. A adesão terá de ser dupla: *pelo estado e pelo professor individual*. *Exigirá do professor passar por prova de certificação que dará admissão ao programa*. *O professor que for habilitado e que mantiver padrão de desempenho, independentemente formulado e avaliado, receberá acréscimo a seu salário*.

3. Estabelecimento de Prova Nacional Docente *para certificar os professores depois da licenciatura*. (...) A Prova Nacional Docente servirá como *maneira de influir nos cursos de licenciatura e de pedagogia*. (...)

4. Variante do PROUNI, o PROFAPED, será inaugurado para conceder bolsas de estudo a estudantes que ingressem nos cursos de pedagogia e de licenciatura. *A condição para concessão das bolsas será a adesão das respectivas instituições universitárias privadas a padrões de currículo e de desempenho fixados pelas autoridades federais*. (...)

### **Tecnologias e técnicas**

1. O governo confirmará a disposição de combinar no ensino básico, e sobretudo no médio, educação por professor e educação por vídeo, em duas formas: (a) as aulas veiculadas por vídeo quer padronizadas, quer transmitidas de outra escola ou de outro centro e (b) os softwares interativos e progressivos. O sentido será o de multiplicar instrumentos à disposição do professorado, não o de substituir o professorado. E, com isto, acelerar a transformação pretendida. (...) Cinco conjuntos de iniciativas ajudarão a viabilizar este avanço. (...)

### **Conclusão**

Não temos a pretensão de um “gran finale”. Aliás, é preciso esclarecer o sentido deste conjunto de longos posts divulgados nos últimos três dias neste blog. São “escritos de guerra”, no sentido de que estão mais voltados para o posicionamento de primeira hora frente a grave momento nacional para a educação, e menos para a precisão acadêmica.

Aprendi com os movimentos sociais que em determinados momentos da vida, temos que “arriscar o diploma”. Correr o risco da imprecisão e até do equívoco, o qual certamente será corrigido pela ação colaboradora dos que estarão caminhando na mesma direção. Peço portanto, em especial à academia, que julgue com indulgência esta iniciativa e que releve as imprecisões e omissões que certamente uma reação de “auto-defesa” pode gerar. Não há tempo para esperar por teses e dissertações que tratem a questão em profundidade. Elas virão depois. Mas aí, os fatos já estarão consumados. Não há tempo para “reuniões científicas de análise”. As decisões estão sendo tomadas agora e como diz o documento da SAE, deverão ser postas em prática logo após o lançamento do Pátria Educadora, “em sucessão rápida”.

O momento da intervenção política nem sempre coincide com o tempo acadêmico. E nesta matéria, não podemos chegar atrasados – ainda que possamos cometer alguns deslizes. Eles serão corrigidos pelo conjunto dos envolvidos.

Não podemos ser surpreendidos como o foi Arquimedes em seu local de trabalho. Conta-se que Arquimedes ao ser abordado pelos soldados invasores que haviam tomado, sem que ele percebesse, a cidade, disse: “Noli turbare circulos meos!” – algo como, “não perturbem meus círculos”. Arquimedes desenhava neste momento as órbitas dos astros para estudá-las. Em seguida, foi morto pelos soldados.

Ao silêncio da busca da precisão, enquanto se constitui a “vanguarda” que reclama Mangabeira e que conduzirá o projeto da SAE, prefiro o “barulho” que apesar de impreciso pode alertar e reunir forças pela defesa da ampliação de um projeto social que – bem ou mal – esteve em construção nos últimos anos no Brasil e que, pelo menos em tese, nos permite outras concepções de educação.

### **Anotações econômicas**

Nossos amigos sociólogos, historiadores e economistas, entre outros, certamente nos brindarão uma análise dos acontecimentos socioeconômicos das últimas décadas com muito mais precisão. Mas creio que podemos anotar que o projeto social de desenvolvimento dos últimos 12 anos sacudiu o andar de baixo da sociedade produzindo a incorporação – junto com outras variáveis do próprio capitalismo – de milhões de pessoas a uma vida mais digna. Esta pauta era exigida pelo próprio Consenso de Washington II que Fernando Henrique Cardoso não teve tempo de executar.

Penso que a situação atual na qual as insatisfações explodem nas ruas – além da hábil exploração feita de fatos lamentáveis e condenáveis pela mídia – são também motivadas pelo despertar de milhões para as virtudes do consumo e da vida melhor que passaram a visualizar. Entre os clamores está o acesso à educação que figura como aquela via pela qual podem ter mais consumo e mais posição social – ainda que nós saibamos que há nisso mais ilusão do que realidade.

Na outra ponta da contradição, estão os empresários. Estes assistiram os salários mais baixos aumentarem ao longo da década em mais de 150%, produzindo a elevação da massa salarial média, tendo a produtividade – que no Brasil já é baixa – crescido em torno de pífios 1 ou 2%. Resultado: criação de um ambiente que requer aumento de produtividade para poder puxar investimentos, para saciar as perspectivas de ganho do empresariado. Média salarial subindo, produtividade estagnada.

### **Anotações políticas**

Certamente sendo simplista, imagino que aí estejam os focos básicos que explicam o desencanto com o governo Dilma tanto à direita como à esquerda. O governo do PT, principal partido condutor deste processo, não teve a capacidade para em seu conjunto, imaginar o momento seguinte de um processo que pôs em marcha e não conseguiu criar sua continuidade nem como ideário, nem como plano de governo. Com isso, o processo esgotou-se.

Mais ainda, para manter-se nesta direção, desde o início foi obrigado a estabelecer alianças exatamente com partidos de centro e até com certa parte do empresariado. Destaque-se a aliança com o PMDB. As últimas eleições escancaram estas realidades fazendo com que o eixo do poder se deslocasse do PT para o PMDB, que é quem de fato governa o país.

A composição dos ministros do segundo governo Dilma é feita neste contexto de dependência e alianças com a centro-direita. Katia Abreu, o ex-ministro Cid Gomes (que vinha participando da elaboração do atual documento da SAE até antes de deixar o ministério) e o próprio Roberto Mangabeira Unger que ocupa hoje a SAE. A SAE desde sempre foi um lugar conservador. Dalí sempre saíram ideias conservadoras e sempre os reformadores empresariais da educação tiveram nela local fértil para a aceitação das suas ideias. Há que se lembrar que bem próximo dali, respondendo diretamente à presidenta, estava o atuante Gerdau, o magnata do aço e presidente do Movimento Todos pela Educação, entidade que congrega no Brasil os interesses empresariais na educação.

Todo este quadro aqui rapidamente simplificado e impreciso, serve para nos alertar dos caminhos a seguir. A primeira reação que temos que evitar, neste momento, é escolher a vítima como réu. O PT e sua presidenta, Dilma, são vítimas de um processo político que não puderam ou não souberam (a história esclarecerá melhor) conduzir. Individualizar toda esta gama de variáveis políticas e econômicas na figura da presidenta, além de ajudar a oposição a destruir o que resta do projeto social que defendemos, ainda nos levaria a errar o alvo e simplificar o debate político, econômico e social. Não acho que a questão seja de simples “estelionato eleitoral” como às vezes confesso que penso.

Trata-se de uma complexa trama social que precisa ser melhor analisada. A dificuldade, no entanto, é que precisamos intervir já. Mas temos que evitar os oportunismos de direita e de esquerda. A direita farejou fim de ciclo político e age para acelerar este fim e ao mesmo tempo posicionar-se como sucessora. O PMDB e o PSDB disputam neste momento este posto de sucessão. A divisão do PMDB não é novidade e responde ao fato de que ele, sempre, ao longo da história do Brasil, foi um partido que esteve com os pés no mínimo em duas canoas. Com isso está sempre no poder. A dualidade atual não é outra coisa.

No âmbito da esquerda, também há o mesmo movimento. PSOL e PSTU disputam o espólio do PT. Não que deixem de ter razão em grande parte de suas críticas. Elas foram feitas e não foram ouvidas, quando não ridicularizadas de forma arrogante.

Neste momento, no entanto, precisamos evitar este enquadramento político. Atuando na ótica do estilo político que se desenvolveu nos últimos anos – luta desenfreada por posições de poder – perdemos visão estratégica, contentando-nos com uma luta tática de espaços a serem ocupados, ou de visibilidade que credencie este ou aquele a herdeiro e condutor de um processo. Pode não sobrar para ninguém.

A ideia mais adequada que tenho ouvido é a da constituição de uma frente política de esquerda. Penso que a solução esteja nesta direção. Para tal, é preciso demover a esquerda de copiar a direita. É preciso olhar para o interesse de um projeto progressista e avançado, este sim uma verdadeira “obra de libertação nacional”. Mais do que procurar culpados, é hora de nos entendermos sobre o projeto que dará continuidade aos esforços feitos até agora, pois mais que possam ser criticados. Mas a frente é paga ganhar espaços nas políticas e na sociedade e não mera sistemática de partilha de poder.

### **Implicações educacionais**

Neste contexto, o que temos neste momento é que a área da educação foi tomada pelo projeto político de centro-direita que visa recompor os índices de produtividade brasileiro e recompor para

mais as taxas de acumulação de riqueza, para que voltem a motivar investimentos e crescimento econômico. O governo tem ciência disso, e trata o presente momento como uma espécie de “mal necessário”, para em seguida tentar retomar seu projeto social. Penso que não será assim. Encurralado, a margem de reação é pequena. É levado a tentar fazer o projeto da centro-direita, como forma de deter a própria centro-direita no momento seguinte e retomar o seu projeto. No entanto, esquece-se que há vida inteligente do outro lado também.

Vimos examinando o documento da Secretaria Estratégica da Presidência da República do Governo Dilma. Trata-se de versão preliminar, porém, nem tanto, pois é versão que foi “discutida com meio mundo”, segundo o documento. Não tão preliminar assim, portanto. Isso de partida coloca uma questão: foi discutida com “meio mundo”, mas foi discutida com quem deveria, em especial no âmbito das entidades educacionais?

Se foi, temos uma situação complicada para nossas entidades científicas e sindicais que eventualmente possam ter estado participando na elaboração de um documento desta ordem, pois isso sugere que aceitaram a tese de que este documento pode ser “melhorado”. Por outro lado, se não participaram, têm que dizer de imediato. Surpreende que divulgado no dia 22 de abril, tenhamos profundo silêncio no campo educacional, seja das entidades científicas seja das sindicais ou de outra natureza. Um documento desta ordem, com tal ideário, tem que ser denunciado de imediato. Não é matéria que se possa aguardar, discutir e melhorar.

Não é possível resolver os problemas conceituais deste documento em reuniões de gabinete ou nos corredores do MEC e da SAE. Não podemos, exatamente porque a recusa se refere aos conceitos básicos que ele carrega – pragmatismo escolanovista combinado com as reformas empresariais. Não dá para “melhorar”. Ele responde a outro projeto de sociedade e de educação. Aqui a comparação com o agronegócio é esclarecedora. Não dá para termos uma proposta de melhorar a implementação do agronegócio no Brasil. Ele corresponde a outro projeto econômico, social e político.

Pressionados pelas reivindicações à direita, dos empresários que querem o avanço dos índices de produtividade, e à esquerda, pelas ruas que demandam mais acesso a consumo e portanto a melhores condições de vida, acreditando que a educação é aquela que lhe servirá de passaporte para o consumo, a solução que emerge não poderia ser diferente. A solução é uma combinação de ajuste fiscal (com efeito na reserva de mão de obra para reduzir salário no curto prazo e recriar parâmetros econômicos favoráveis, inclusive no campo da infraestrutura) com reformas empresariais na educação que mobilizem o setor privado, inclusive via terceirização por concessão, a dar conta do imenso passivo educacional, o que poderá aplacar “as iras” das reivindicações das ruas.

### **O modelo que está sendo criado**

Neste processo, insere-se o documento da SAE e não é por acaso que este órgão se chama “secretaria de assuntos estratégicos”. A questão, aqui, também não é personalizar o documento na figura de Mangabeira Unger. Ele é só um instrumento, o mensageiro – ainda que um mensageiro privilegiado que deixa suas marcas pragmatistas no modelo, bem ao sabor dos reformadores empresariais da educação, os quais detestam discutir “filosofia”, “conceitos” e “ideologia” – ainda que os pratiquem implicitamente.

O documento parte da constatação que, em matéria de avaliação, “estamos na vanguarda do mundo”. Não é mera perfumaria. O centro da proposta é a avaliação. Toda reforma empresarial tem na avaliação um lugar de primazia.

O documento refere-se formalmente ao ENEM digital, mas está implícita toda a bateria de exames anteriores, ANA, Prova Brasil e as centenas de variações destes exames ao nível estadual e municipal. Mas o grande norte é o ENEM digital que encarna a Base Nacional Comum curricular e que deve orientar o currículo do ensino médio e por extensão, dos anos anteriores articulando-se a outras avaliações e à base nacional comum..

O alinhamento do ENEM à base nacional comum garante um eixo de progressão para os estudantes, ao longo de “sequências de capacitação” diferenciadas. Ao longo de toda a formação, o aluno pode fazer o ENEM o que, associado a outras avaliações nacionais e às ações que se articularão dentro das redes e das escolas, permitirá permanente monitoramento do desempenho do aluno e enquadramento das crianças nas variadas sequências de capacitação. Tudo a título de retirar a criança dos patamares inferiores com atenção diferenciada e descobrir talentos. Note bem: as organizações sociais serão convocadas à experimentação e adição de novas formas de lidar com esta questão trazendo a visão “de fora da rede”. Registre-se que este foi o motivo original da criação das escolas charters nos Estados Unidos – ajudar a rede pública. Depois, tomou o seu lugar com a terceirização por concessão.

Tais sequências conduzirão a três trilhas de progressão no interior das redes: uma sequência padrão, uma sequência infra-padrão, representada por estudantes de menor potencial, e uma supra-padrão, representada pelos alunos de maior potencial. Os estudantes que entram na sequência de capacitação inferior, o fazem apenas para “retornar o mais rapidamente possível à sequência padrão”, diz o documento, num romantismo idealizado que mostra todo seu desconhecimento pela realidade das escolas e das camadas mais pobres da nação. Mostra também sua visão elitista, colonialista, uma “inclusão envergonhada” sob autorização expressa dos exames que devem marcar a aceitação e o compromisso formal do estudante de disciplinadamente e cooperativamente integrar-se ao que já está dado. Aqui acaba o experimentalismo de Mangabeira. A função desta trilha de progressão para o aluno é colocá-lo em seu devido lugar e criar o horizonte de estudos para a massa de estudantes comuns: a sequência padrão. Mas só para os que se esforcem e sejam bem comportados.

Os estudantes que revelam-se “talentosos” têm caminho próprio. São oriundos das camadas mais privilegiadas e já dispõem de “habilidades socioemocionais adequadas” e já estão mais próximos da cultura escolar. A máquina montada visa, ao longo do ensino básico garimpar talentos, dar-lhes um curso próprio, reservando aos outros acesso à sequência padrão como ideal e, na prática, ao que puderem obter dentro do sistema educacional. De quebra, cria a justificativa para a não inclusão: não houve esforço, ou o estudante não conseguiu, apenas de lhe ser dada oportunidade.

É neste sentido que se deve entender a expressão “organizar a diversidade” que também pode ser lida como “colocar cada um no seu lugar”. Mais ainda: neste país, sabemos bem que para os portadores de necessidades especiais (cegos, surdos e outros), não há lugar. Serão dramaticamente atingidos por este processo. A experiência americana revela claramente isso.

Esta máquina toda tem como expressão pedagógica a implantação (além da base nacional comum) de uma série de “protocolos” que devem guiar o professor. Como o documento recusa a ênfase no conteúdo, devemos pensar que serão protocolos de projetos, à moda escolanovista dos métodos de projetos ou similares. Aqui, o rigor do controle via avaliação, combina-se com a flexibilização curricular e pedagógica no interior das escolas e produzirá o maior processo conhecido de fragmentação e banalização de conhecimento que só poderá ser compensado pela implantação de formas de preparação para os testes em simulados e na permanente aplicação de testes que modularão em qual sequência o aluno deve estar presente. Este permanente monitoramento é dado pelo ENEM digital e pelas outras avaliações.

O estreitamento curricular se imporá na direção já anunciada pelo documento (leitura e raciocínio lógico), ou “capacitações analíticas”. Artes, desenvolvimento corporal, história, geografia entre outras disciplinas, não terão lugar relevante. Pode-se imaginar o que acontecerá com a educação infantil frente à tendência de antecipação da escolarização que este projeto gerará.

Este modelo será amplificado de fora para dentro pela ação dos incentivos e pelos mecanismos de punição, corretivos que permanentemente estarão diferenciando as escolas, diretores e professores em escolas e redes de sucesso e escolas e redes “defeituosas” como diz o documento e que precisam ser “consertadas”. A mídia fará o resto. E como é a pobreza que derruba a média das notas, a ação se voltará (inclusive pela explícita vocação disciplinadora do projeto) contra as camadas populares que além de privadas de acesso ao conteúdo organizado, ainda serão obrigadas a ter bom desempenho nos testes e avaliações via preparação para testes – daí a ênfase na disciplina que o documento traz. A flexibilização do acesso ao conhecimento em projetos exige, como base, um ato de disciplina individual do aluno, sem o que o ensino fica banalizado. As camadas sociais com cultura mais próxima à escolar, obviamente, são as que mais se adaptam a estas estratégias. As demais devem aprender a ser disciplinadas no contra turno da escola – nova versão do Programa Mais Educação e “novo” entendimento de Escola de Tempo Integral.

O enquadramento de diretores e professores e sua qualificação será direcionada aos protocolos das sequências capacitadoras – ou não serão credenciados uns, os professores e diretores, ou não terão dinheiro outros, as escolas e as Universidades que formam professores. Tudo sempre voluntariamente. A desqualificação das agências formadoras e do magistério se fará em grande escala, despolitizando e criando um processo de formação raso para nossos profissionais. Nada impede que os próprios Centros de Formação anunciados sejam eles mesmos terceirizados para ONGs.

A cooperação, anunciada pelo projeto, é aqui uma exigência escolanovista e dos setores produtivos. Por ela se justifica que os alunos sejam agora divididos em equipes, provavelmente de pesquisa. Aparentemente, isso deveria ser melhor do que nossas tradicionais organizações didáticas. Mas, não se pode esquecer que sob a batuta dos exames e das sequências de capacitação, estes grupos podem facilmente incorporar a natureza das próprias sequências e ganharem, dentro das escolas e salas de aula, a identificação dos alunos que os compõem – padrão, baixo potencial e alto potencial -, servindo de caracterização e rotulação das crianças. Já se pode imaginar onde serão inseridos nossos alunos portadores de necessidades especiais. Alguém acha que será diferente, valendo incentivos financeiros? Só quem não conhece a escola e as consequências das políticas dos reformadores empresariais mundo afora – inclusive aqui perto, no Chile.



A tendência será a ênfase nos alunos das sequências padrão, com atenção para que os da sequência de alto potencial não se convertam em padrão, garantindo as médias elevadas da escola. A sequência de baixo potencial será relegada ao contraturno por ser indisciplinada ou não ser cooperativa, um verdadeiro gueto escolar, e pode, no máximo, com sorte voltar à sequência padrão. Não deverá surpreender se escolas inteiras, sob a pressão dos incentivos financeiros, em determinados territórios, forem relegadas à tarefa de lidar com os alunos de baixo padrão. Nem deverá surpreender se a terceirização por concessão se iniciar exatamente por estas escolas e alunos. Há exemplo histórico.

Assim, ao longo da educação básica, a diversidade será organizada. Alunos comuns serão destinados às escolas comuns, alunos talentosos serão destinados às Escolas de Referência de nível médio e, posteriormente, às universidades. Claro, sortudos das demais classes sociais poderão participar. A isto pode-se chamar de organizar a diversidade – ou seja, colocar cada um no seu lugar.

Está em curso a montagem de uma grande máquina de segregação escolar que deverá descomprimir a atual e futura demanda sobre a educação escolar (associada à redução de nascimentos de crianças), colocando cada um no seu lugar segundo suas expectativas sociais, origem social, sequências de capacitação e claro, espelhando ao mesmo tempo quanto dinheiro se carrega no bolso. Exceções são admitidas. Está em curso, igualmente, o alinhamento das escolas com as necessidades dos empresários por qualificação de quadros talentosos e pela disseminação de habilidades fundamentais para o consumo das massas, tendo como norte imediato o aumento da produtividade e a redução do salário médio por aumento da oferta de trabalhadores qualificados.

Não há na proposta nenhuma visão educativa de fôlego que nos levasse a pensar sobre um projeto de nação para a juventude. Não há nenhuma análise relevante sobre os efeitos de variáveis externas explicativas do desempenho do aluno que somam, em conjunto, 60% da explicação do sucesso do aluno. Tudo se passa no interior da escola sob a batuta do controle e dos incentivos financeiros.

### **As lutas**

Finalmente, cabe pensar na luta. No imediato, cabe mobilizar a força das centrais sindicais e das entidades científicas. Se necessário, acordá-las para a gravidade da proposta. Insisto, não se trata de proposta que se possa “aprimorar”.

Mas será muito difícil no clima atual, barrar o andamento desta matéria. Teremos que pensar em uma luta permanente que deve começar a ser delineada já. Pela experiência de outros países (Chile e Estados Unidos em especial), este processo não será detido por cima, pelas entidades e pelo governo, mas por baixo, pelos atores das escolas (novamente vide Chile). No Estado de Nova York, neste momento, entre 100 e 200 mil pais estão retirando seus filhos dos testes de larga escala, valendo-se da Lei Opt out que permite aos pais sair dos testes. Mas é possível que teremos um ciclo longo de política conduzida pelos reformadores empresariais que no início poderá até contar com algum suporte de setores da área educacional.

Mas a luta se imporá, pelo simples fato de que em todos os países onde estas teses foram implementadas elas não só descumpriram o proclamado em relação aos estudantes, mas geraram conse-

quências nefastas que se tornam, no decorrer do tempo, visíveis para pais, gestores, funcionários, professores, alunos e, principalmente, os pais – a Cidade Nova York levou 12 anos para derrotar Bloomberg e suas políticas de reforma empresarial baseadas em bonificação. Mas em todos os casos, foi aberto um farto mercado ocupado pela indústria da avaliação e da consultoria, pela terceirização por concessão e vouchers, e pelas ONGs.

É neste setor dos atores da escola que se deverá promover a aliança. Atenção especial teremos que dar ao diálogo com os pais e com os estudantes. Serão estes os que despertarão, pela prática da luta, as centrais sindicais, as entidades científicas e os governos.

Lamentável que tenhamos entrado na era dos reformadores empresariais. Temos que pensar agora em abreviar sua duração e em como vamos salvar nossas crianças e jovens deste massacre que abaterá sobre nossas escolas públicas, caso não logremos reagir com força à altura.

A democracia exige escolas públicas. Só a escola pública pode conduzir, nos limites da sociedade liberal, a democratização da educação. Estamos diante do maior ataque às nossas escolas públicas, à concepção de ensino público, gratuito e laico.

À luta, longa, mas certamente vitoriosa.