

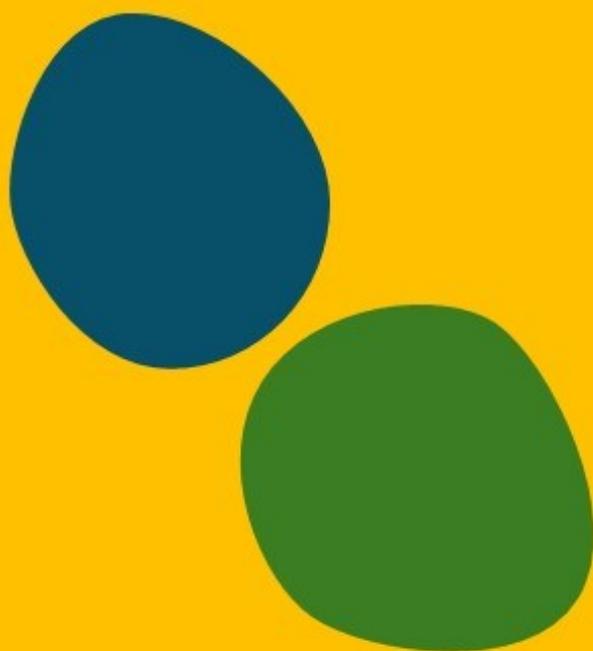
Jhonatan Almada

A EDUCAÇÃO DO BRASIL

cinco
contrapontos
necessários



Centro de
Inovação para a
Excelência das
Políticas Públicas



Jhonatan Almada

A EDUCAÇÃO DO BRASIL
cinco contrapontos necessários

Sobranceira

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Almada, Jhonatan

A educação do Brasil [livro eletrônico] : cinco
contrapontos necessários / Jhonatan Almada. -- São
Luís, MA : Sobranceira, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-995588-6-3

1. Educação 2. Planejamento educacional
3. Qualidade do ensino 4. Políticas públicas
I. Título.

24-245711

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Brasil 370.981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

“É preciso não esquecer que estamos urgidos
a fazer, aqui, tão-só a escola pública universal que o
mundo já fez e faz”

Darcy Ribeiro

Aos atuais e futuros profissionais da educação.

Agradeço ao povo brasileiro que sempre financiou meus estudos e possibilitou o tempo para reflexão e escrita deste livro.

Agradeço ao povo mexicano que inspirou a produção desse livro, sobretudo estudantes e professores da Universidad Autónoma de Baja Califórnia (México) por me motivarem a explicar a educação brasileira.

Agradeço a Ilma Maria de Oliveira Silva, Rosana Harmuch, André Augusto da Fonseca, Élide Graziane, Agustín Claus e Rossini Corrêa pela leitura crítica dos originais e por suas sugestões.

SUMÁRIO

- 8** Prefácio
- 16** Apresentação
- 20** Há continuidade nas políticas educativas brasileiras
- 40** Infraestrutura escolar é importante
- 61** Educação pública precisa de mais recursos e boa gestão
- 82** Resultados de avaliação são apenas um dos possíveis indicadores da qualidade do ensino
- 101** Escola militar não é solução para a educação pública
- 122** Conclusão
- 125** Referências
- 151** O autor
- 154** Fortuna Crítica

PREFÁCIO

Se existe algum consenso na sociedade brasileira sobre a nossa Educação, e ele existe, é que temos muitos problemas estruturais para resolver e assim melhorar a realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, não poderia ser mais oportuna a contribuição do Prof. Jhonatan Almada com seu novo livro “A Educação do Brasil: cinco contrapontos necessários”, na medida em que o mesmo procura discutir alguns desses problemas, por vezes estruturais, por vezes conjunturais, mas sempre sérios e “velhos” problemas.

O Prof. Jhonatan optou por abordar 05 (cinco) questões sempre presentes em todos os fóruns e grandes eventos brasileiros que discutem a Educação brasileira e, muitas vezes, presentes nos discursos dos gestores políticos, sejam tais discursos proferidos em épocas eleitorais ou não, mas sempre presentes, desde discussões mais antigas, como a discussão sobre se os recursos destinados à Educação brasileira são

insuficientes ou, por outro lado, são suficientes mas mal geridos, ou discussões mais recentes sobre o papel, a eficácia, a necessidade, e, principalmente a constitucionalidade das escolas cívico-militares.

Essas são apenas duas das questões abordadas pelo Prof. Jhonatan. As outras três não são menos importantes: a realidade estrutural das escolas brasileiras, as avaliações de larga escala e continuidade (ou descontinuidade) das políticas públicas educacionais brasileiras.

Sobre essa última questão, a continuidade (ou descontinuidade) das políticas públicas educacionais brasileiras, o Prof. Jhonatan “desfaz” (ou contribui para desfazer), um mito, ou uma “lenda urbana” da Educação brasileira, quer seja, de que as políticas públicas educacionais brasileiras são (ou serão) sempre descontinuadas pelo próximo governo de turno.

O que o trabalho do Prof. Jhonatan nos mostra é exatamente o contrário, esclarecendo que, desde o advento da Constituição de 1988, pelo menos em termos federais, as políticas educacionais públicas

brasileiras têm tido uma considerável continuidade, sendo que os pontos de inflexão (ou descontinuidade), são exatamente isso, pontuais.

Claro que não nos faltam exemplos, especialmente nos níveis estaduais e municipais, de interrupção e descontinuidade de políticas educacionais públicas nos respectivos sistemas de ensino, estaduais e municipais, dado que temos 27 unidades federativas (mais o Distrito Federal) e, aproximadamente, 5.570 municípios distribuídos por tais unidades federativas.

Porém, o que o Prof. Jhonatan nos mostra é que o discurso político (e até o senso comum) de que sempre que se inicia um governo novo (federal, estadual ou municipal), começamos, em termos de políticas públicas educacionais, “do zero”, não é verdadeiro, especialmente no nível federal que, por sua vez, como possui intensa influência nos sistemas de ensino estaduais e municipais, em termos de transferência de recursos financeiros (muitas vezes, constitucionais, outras vezes por meio de programas específicos) e também em termos da chamada assistência técnica,

didática e pedagógica, as políticas públicas educacionais brasileiras são mais continuadas (no tempo) do que descontinuadas.

Sobre a infraestrutura existente nas escolas públicas brasileiras, os dados que o Prof. Jhonatan levanta são, em alguns casos, alarmantes. Baseado em estudo realizado em 2023 pelos Tribunais de Contas dos Estados brasileiros, o Prof. Jhonatan destaca que 68% das escolas públicas no Brasil não possuem as condições estruturais (e legais) para atendimento às Pessoas com Deficiência (PCD's), 83% do conjunto das escolas públicas brasileiras não possuem autorização da Vigilância Sanitária e, pasmem, 89% não possuem laudo de vistoria com a aprovação do Corpo de Bombeiros!!!!

Diante desses vergonhosos dados, uma outra questão que o livro traz é, ou poderia ser, diretamente relacionada a essa questão da infraestrutura, que diz respeito ao financiamento da Educação brasileira. Poderíamos chamar de uma paródia ao “paradoxo Tostines”, aquela propaganda que perguntava se o biscoito era mais fresquinho porque vendia mais ou se,

porque vendia mais, era mais fresquinho. Claro que isso foi apenas uma peça publicitária que deu certo. Na questão do financiamento da Educação brasileira, o “paradoxo” é se há dinheiro suficiente e ele é apenas mal gerido ou se a Educação brasileira é subfinanciada.

O liberais, e mais ainda, os neoliberais, não perdem uma única oportunidade (e eles tem muitas nos meios de comunicação de massa) de defenderem que há dinheiro de sobra para a Educação brasileira, e que, se há problemas, como por exemplo os problemas de infraestrutura que o Prof. Jhonatan levanta, isso deve-se exclusivamente ao fato de que o dinheiro da Educação brasileira é mal utilizado e que bastaria que a iniciativa privada gerisse as escolas que todos os problemas atuais da Educação brasileira seriam resolvidos. Um exemplo ilustra cristalinamente essa posição: as Parcerias Públicos Privadas (PPP's) recém adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, onde escolas públicas a serem construídas serão administradas pelos vencedores privados dos leilões.

Essa postura vem sempre acompanhada, ou disfarçadamente acompanhada, da defesa de se acabar com a vinculação constitucional de recursos mínimos para a Educação, pois, para esse grupo, como já dissemos, há dinheiro “de sobra”, ele é apenas mal administrado. Portanto, se há dinheiro “sobrando”, não existiria mais, pelo menos em tese, a necessidade de vinculação de recursos mínimos para a Educação, expressa pelo Art. 212 da Constituição brasileira. O que o Prof. Jhonatan coloca é que não há contradição entre uma boa gestão dos recursos financeiros e a necessidade de mais recursos para a Educação brasileira, na medida em que gerir corretamente os recursos públicos não é uma opção, é uma obrigação de qualquer gestor público.

Outro “mito” dos liberais (e dos neoliberais) é a defesa das Avaliações Externas de Larga Escala, por meio das quais todos os males da Educação brasileira seriam identificados e, a partir de então, resolvidos. O Prof. Jhonatan nos mostra, claramente, que, como muitas outras questões da realidade educacional

brasileira, as Avaliações Externas de Larga Escala possuem o seu valor, porém, não se constituem na panaceia para a Educação brasileira. Muito pelo contrário, quando os sistemas de ensino vinculam ganhos pecuniários, para docentes e gestores, a bons resultados nas Avaliações Externas de Larga Escala, tais avaliações perdem totalmente o seu sentido, visto que seus resultados acabam sendo manipulados e, assim, nem de longe, refletem a realidade educacional a que se propõem avaliar.

Por fim, mas não menos importante, a temática que finaliza o presente livro do Prof. Jhonatan trata da implementação das Escolas cívico-militares, a mais nova excrescência educacional brotada da cabeça “profícua” da extrema-direita brasileira. Nessa temática, o Prof. Jhonatan, baseado nas pesquisas já disponíveis, vai direto ao ponto: elas são INCONSTITUCIONAIS. Assim, para além dos dados que já nos mostram que elas são excludentes, na medida em que promovem a segregação escolar, social, econômica, ela é antidemocrática e fere o princípio

constitucional da gestão democrática da Escola pública brasileira que, deve ser, além de pública, gratuita, laica e de acesso universal.

Assim, é com grande alegria e esperança que recebemos as contribuições do Prof. Jhonatan ao debate dessas questões fulcrais presentes, há décadas, na conjuntura e realidade educacional brasileira, presentes em sua mais recente obra.

Assis, primavera de 2024.

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Autor do livro “LDB passo a passo” (Editora Avercamp).

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um esforço de sistematização sobre cinco questões relevantes presentes no debate sobre a educação pública do Brasil e que tenho abordado em aulas, conferências e intervenções públicas, sobretudo para estudantes na Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Centro Universitário IESB, Universidade Estadual de Roraima (UERR), Centro Universitário UNDB, Faculdade Santa Luzia e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Portanto, há uma postura didática na minha escrita para responder às seguintes perguntas: 1. Existe só descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras? 2. A infraestrutura escolar não importa para a qualidade do ensino? 3. Sobra recurso e falta gestão na educação pública? 4. A qualidade do ensino se resume aos resultados das avaliações? 5. As escolas

militares são solução para os problemas da educação pública?

Organizei as respostas para essas perguntas em cinco capítulos, em cada um deles, questiono as ideias dominantes sobre esses temas em diálogo com minha experiência e os diferentes conhecimentos que participam ou influenciam a ação pública, sejam científicos, administrativos, culturais ou jornalísticos.

O primeiro capítulo “Há continuidade nas políticas educativas brasileiras” mostra que existem programas educacionais que têm sido continuados ao longo do tempo, a exemplo dos de livro didático, alimentação escolar, transporte escolar, dinheiro direto na escola e saúde na escola.

O segundo capítulo “Infraestrutura escolar é importante” mostra os impactos positivos de uma boa infraestrutura escolar no aprendizado dos estudantes e como ainda temos muito por investir e avançar nas escolas públicas neste aspecto.

O terceiro capítulo “Educação pública precisa de mais recursos e boa gestão” mostra que a educação

pública ainda demanda muito investimento em face do nosso atraso histórico e necessitamos fazer boa gestão dos recursos aplicados.

O quarto capítulo “Resultados de avaliação são apenas um dos possíveis indicadores da qualidade do ensino” mostra que não se trata de ser contra ou favor das avaliações, mas sim de modular seus usos de modo a que contribuam para o progresso do aprendizado, mas não sirvam para punir ou bonificar professores e escolas.

Por fim, o quinto capítulo “Escola militar não é solução para a educação pública” mostramos que escolas militares não representam uma proposta aceitável para educação pública, evidenciamos os argumentos dos pesquisadores e os argumentos jurídicos, também mostramos que essas escolas funcionam por diferenciação e segregação para alcançar resultados melhores que as demais.

Nosso objetivo é que este livro seja instrumento útil para a reflexão sobre nossa educação pública, possa ser lido e debatido em salas de aula dos cursos de

formação de professores, nos grupos de estudo de universidades, numa reunião de professores da educação básica, nas secretarias de educação e pelo público interessado em educação.

1

**HÁ CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS BRASILEIRAS**

Quando ministro a disciplina de Política Educacional geralmente utilizo a música Paulo Afonso cantada por Luiz Gonzaga. Nessa música se conta a saga da construção da Usina Hidroelétrica de Paulo Afonso em que “Delmiro deu a ideia, Apolônio aproveitou, Getúlio fez o decreto e Dutra realizou”. O que serve para ilustrar a continuidade de uma política em diferentes governos ou o percurso entre sua concepção e realização.

A partir deste exemplo afirmo que há duas ideias equivocadas sobre as políticas educativas brasileiras. Primeiro, a de que sua principal característica é a descontinuidade. A segunda é a de que há uma espécie de pêndulo que oscila entre centralização e descentralização das políticas

educacionais. As duas ideias são caudatárias de Demerval Saviani (2008), um dos principais referentes intelectuais nos estudos e pesquisas sobre história e política educacional.

Entendo que a descontinuidade não é uma característica das políticas educativas federais pós-Constituição de 1988, sobretudo as políticas de Estado constitucionalizadas. No mesmo sentido, essas políticas não oscilam entre centralização e descentralização, a opção tem sido a descentralização e assim tem ocorrido com as políticas educativas criadas desde então.

As políticas educativas são as decisões e ações adotadas pelo Estado em matéria de educação, sobretudo no sentido de garantir o direito à educação dos brasileiros e brasileiras. Essas políticas se materializam em programas, projetos e ações que embora sejam dirigidos pelo Estado, em sua concepção e implementação podem ter a interveniência de diferentes atores públicos e privados. Apesar de ser um campo em disputa nos distintos governos, dadas as diferentes forças políticas que os constituem e

influenciam, determinadas políticas conseguiram se firmar e consolidar nos últimos 30 anos.

Este capítulo está organizado em três seções: o núcleo básico, no qual abordarei os programas exemplares de continuidade das políticas educacionais; o núcleo complementar que representa os programas complementares das políticas educacionais; e a metáfora da árvore como proposta de compreensão desses programas enquanto continuidade cumulativa e que se aperfeiçoa.

O núcleo básico

Cito como exemplo cinco programas, os quais considero o núcleo básico da educação pública brasileira: o Programa Nacional do Livro e Material Didático, o Programa Nacional de Apoio e Transporte Escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa Saúde na Escola. Estes programas se fundamentam nos artigos 208, inciso VII e 211, parágrafo 1º da

Constituição Federal de 1988. O primeiro trata do dever do Estado na oferta de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e atenção à saúde; o segundo do papel da União no regime de colaboração para garantir esse apoio suplementar aos Estados e Municípios.

É cuidar que o estudante tenha seu livro didático, chegue até a escola e volte para casa em segurança, esteja bem alimentado e saudável, bem como estude em uma escola estruturalmente decente.

O Programa Nacional do Livro e Material Didático-PNLD objetiva avaliar e colocar à disposição obras didáticas, pedagógicas e literárias para apoio da prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita, abrangendo todas as escolas públicas e as que tenham convênio com o poder público. Quanto a este programa, se pode remontar a 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro e registra longo histórico com décadas de implementação. Contudo, tendo a Constituição como nosso ponto de partida, vinha sendo

regulado por portarias, o primeiro decreto é de 2010 e até o presente momento nunca se tornou uma lei.

Nada disso impediu o PNLD de ser continuado e aperfeiçoado, mesmo em recente auditoria realizada pela Controladoria Geral da União-CGU no Rio de Janeiro se reconhece que esse Programa beneficia mais de 30 milhões de estudantes. Há problemas como a diferença entre a quantidade de livros entregues e a solicitada pelas escolas, o uso ineficaz dos mecanismos de redistribuição e o recebimento de visitas de representantes de editoras nas escolas durante o período vedado. Há ganhos como a pontualidade na distribuição dos livros, a participação dos professores no processo de escolha e o fato de que esses livros são utilizados nas salas de aula.

O Programa Nacional de Apoio e Transporte Escolar-PNATE tem por objetivo proporcionar o transporte escolar para os estudantes da educação básica, priorizando os que vivem em zonas rurais. Os recursos são repassados da União para Estados e Municípios, os quais também podem aportar seus

próprios recursos. O escopo do PNATE abrange os gastos com manutenção de veículos e embarcações, bem como, a contratação de serviços terceirizados para o transporte dos estudantes. O PNATE foi criado inicialmente por portaria em 1994, dez anos depois se tornou uma lei e em 2009 passou a ser complementado pelo Programa Caminhos da Escola que objetiva a aquisição de ônibus e embarcações.

Inicialmente o PNATE não contemplava a aquisição de barcos, isso é fundamental para regiões como a Amazônia, cujos rios funcionam como estradas para o transporte de pessoas e mercadorias. A identificação dessa falha levou ao aperfeiçoamento do programa e ele passou a incluir as embarcações como meio de transporte escolar.

É um dos raros programas que conta com uma avaliação encomendada pelo Ministério da Educação e realizada pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Esta avaliação constatou que o programa alcança 98% dos municípios brasileiros, sendo considerado como bom e ótimo por 74,9% das administrações municipais,

75,2% dos diretores escolares e 81,1% dos conselheiros municipais. Há efeitos positivos sobre a ampliação das matrículas, a redução do abandono e da distorção idade-série. Há problemas quanto à transparência na aplicação dos recursos, fiscalização deficitária e qualidade do transporte oferecido.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE objetiva garantir a oferta de refeições para os estudantes da rede pública, de modo que tenham segurança alimentar e nutricional, contribuindo para seu desenvolvimento biopsicossocial. A União transfere recursos para Estados e Municípios, os quais também podem complementar o programa com recursos próprios. Um dos aspectos relevantes é que no mínimo 30% (trinta por cento) dos recursos devem ser utilizados com a compra direta da produção dos agricultores familiares. O precursor desse programa foi a Campanha de Merenda Escolar criada em 1955. Desde então tem recebido diferentes denominações e formatos.

Este programa começou de forma centralizada e avançou para a descentralização, processo iniciado no Governo Sarney, segundo conta Jorge Bornhausen então ministro da Educação em entrevista para Antônio Gois (2018). O raciocínio era o alto custo de distribuir merenda enlatada para todo país e que a aquisição local beneficiaria os produtores, fazendo o dinheiro circular nos municípios. A implementação ocorreu por etapas e conforme a capacidade de cada prefeitura. Hoje é a forma padrão do programa.

O PNAE, na sua versão atual, foi criado em 1994, com inúmeras alterações por lei e portarias regulamentadoras. Há problemas, por exemplo, na avaliação realizada por Priscila Porrua e Claudia Flemming Colussi (2023) se aponta que 52,43% das unidades executoras tem um desempenho deficiente, com duas dimensões mais problemáticas: o percentual de compras da agricultura familiar não chega ao mínimo exigido e o cardápio não cumpre com os critérios de aceitabilidade. Há resultados positivos, na avaliação do Observatório de Alimentação Escolar

(2021), 85% dos estudantes afirmaram ter sido beneficiados pelo PNAE, 72% consideraram a comida suficiente e 87% opinaram que os alimentos eram saudáveis.

O Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE objetiva transferir anualmente recursos financeiros para as escolas para atender necessidades prioritárias como manutenção, materiais, autogestão escolar, cidadania e ações de programas específicos do Ministério da Educação. O PDDE foi criado em 1995 por resolução, se tornando lei em 2009, com inúmeras regulamentações por portarias. Quanto aos problemas, o trabalho de Alcyone Vasconcelos e Luciana Franck (2022) com os dados do Índice de Gestão Descentralizada do PDDE mostra que 1/3 (um terço) das mais de 135 mil unidades executoras tem desempenho baixo ou muito baixo. Isso significa que não conseguem executar totalmente os recursos recebidos e não prestam contas do que foi executado. Quanto aos aspectos positivos, o livro organizado por Caio Katrib e Peterson Gandolfi (2022) evidencia as

ações realizadas pelas escolas com os recursos do PDDE, desde ações formativas até melhorias físicas. O papel dos programas específicos tem crescido, sobretudo refletindo a agenda dos governos e dos ministros, a exemplo do Novo Ensino Médio, Educação e Família, Brasil na Escola e Cantinho da Leitura. Isso é um indicativo de casuísmo e pulverização de recursos públicos que precisa ser avaliado.

O Programa Saúde na Escola-PSE objetiva contribuir para a formação integral dos estudantes com ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, o que inclui a visita de equipes de saúde da família nas escolas. O Programa é uma articulação entre os Ministério da Saúde e da Educação, bem como, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Educação. Funciona por adesão anual de Estados, Municípios e Distrito Federal. É certo que ações de saúde nas escolas existiam antes da criação do PSE, no entanto, sua institucionalização só ocorreu em 2007 por decreto.

Sendo o mais recente desses programas, o PSE já leva quase vinte anos. Avaliação realizada por

Louriele Wachs et al (2022) para os ciclos 2012, 2014 e 2018 mostra a institucionalização do programa em todas as regiões do país, sua implementação em municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano e maior cobertura da Estratégia Saúde da Família-ESF, bem como, a alta adesão das equipes de saúde. Por outro lado, não se realizam nas escolas todas as ações previstas no escopo do programa, quase sempre se limitando a avaliação clínica ou a promoção de campanhas.

Há que se observar o alcance limitado ou inexistente destas ações nas escolas rurais, quilombolas e indígenas. Essas localidades, territórios e comunidades demandam maior atenção e prioridade, dado que já são desguarnecidas de boa parte dos programas educacionais existentes.

Nesta seção mostramos o núcleo básico das políticas educacionais formado pelos programas nacionais de livro didático, transporte escolar, alimentação escolar, transferências financeiras às escolas e saúde na escola.

O núcleo complementar

Além desses programas, quero mencionar como exemplo, a política de expansão da jornada escolar e a de promoção do acesso à internet, as quais considero o núcleo complementar da educação pública brasileira. Embora não estejam expressos na Constituição Federal, se configuram como políticas continuadas e institucionalizadas por leis específicas.

Quanto à política de expansão da jornada escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) determinava que isso fosse feito nas escolas de ensino fundamental. Contudo, somente em 2007 com o Programa Mais Educação isso se tornou uma ação articulada com recursos federais transferidos para Estados, Municípios e escolas expandirem o tempo de jornada escolar dos estudantes. Este programa foi institucionalizado por Decreto em 2010 e continua existindo, embora seu escopo tenha sido esvaziado do conjunto diverso de atividades que

oferecia para iniciativas pontuais de reforço de língua portuguesa e matemática.

Tal modificação do Programa Mais Educação pode ser encontrada na avaliação realizada pela Comissão de Educação do Senado Federal, cujo relatório abrangeu o período de 2008 a 2014. A avaliação é que o Programa se tornara a referência única de tempo integral, a precariedade da infraestrutura escolar limitava o desenvolvimento das atividades, a transferência dos recursos não chegava de forma regular nas escolas e o modelo curricular era instrutivo e pouco interativo. Portanto, em vez de objetivos amplos demais, o Programa deveria centrar-se no ensino de português e matemática.

Vejam que houve uma avaliação e suas recomendações foram adotadas, indicando um processo de aprendizado institucional no âmbito das políticas educativas. Isso não implica que a decisão tomada seja a mais adequada, pois esvaziou o Programa Mais Educação.

Ainda neste âmbito, o governo federal criou a Política de Fomento para Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral por lei em 2017, tendo caráter complementar à reforma curricular do Novo Ensino Médio. Tal política também segue vigente. Logo depois, o governo federal cria o Programa Escola de Tempo Integral por lei em 2023, o qual está em fase de implementação.

O MEC divulgou recentemente a avaliação dessa política de fomento de escolas de ensino médio em tempo integral, o trabalho foi conduzido pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. A amostra foi de 575 escolas e participaram professores, estudantes e gestores. Entre os resultados destacou-se a melhoria do aprendizado e maior engajamento dos estudantes, maior proficiência, menor abandono escolar e avanços nos indicadores educacionais e na governança escolar. Contudo, a política precisa melhorar quanto a orientação específica para as secretarias e escolas, na formação continuada dos professores e gestores, na diversidade das disciplinas eletivas e atividades

extracurriculares, sobretudo, na modificação da infraestrutura física das escolas e salas de aula.

Essas iniciativas não foram substituídas umas pelas outras, mas sim cumulativamente financiadas e implementadas, tendo como característica comum a transferência de recursos federais, a ampliação da jornada escolar dos estudantes, a assistência técnica do Ministério da Educação e o crescimento das matrículas em tempo integral.

Isso não significa que seus objetivos tenham sido plenamente alcançados. A avaliação independente do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação evidencia que não cumprimos as metas de expansão das matrículas em jornada de tempo integral e os percentuais possuem trajetória tortuosa ao longo dos últimos dez anos, ora retrocedendo, ora se expandindo.

Quanto à política de acesso à internet nas escolas, o Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão-GESAC criado em 2002 foi o

marco zero. Levou internet via satélite para escolas públicas nas áreas rurais e urbanas, geralmente utilizada para acessar o sistema do Censo Escolar. Novos programas surgiram, como o Programa de Inovação Educação Conectada em 2017 e o Programa Internet Brasil em 2022. A pandemia da Covid-19 impulsionou novas políticas criadas por lei, como a garantia de acesso à internet para fins educativos em 2021, a Política de Inovação Educação Conectada também em 2021 e a Política Nacional de Educação Digital em 2023. Até chegarmos à Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, programa de governo criado em 2023.

O Panorama da Qualidade da Internet nas Escolas Públicas Brasileiras elaborado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil mostra que a internet chega a 89% das escolas públicas. No entanto, a velocidade só é efetivamente medida em 57% das escolas públicas e nesse universo somente 11% possui internet que garanta o mínimo, isto é, velocidade de 1 megabyte por segundo por aluno.

Este conjunto de iniciativas que explícita ou implicitamente incluiu o acesso à internet nas escolas indica uma persistência por parte do Estado brasileiro que, por um lado, de fato expandiu o acesso, por outro, não assegurou a qualidade para fins educativos.

Nesta seção exemplificamos o núcleo complementar das políticas educativas brasileiras, com a política de educação de tempo integral e a política de expansão do acesso à internet. As duas mostram continuidades, superposições, avaliações e mudanças no sentido do seu aperfeiçoamento.

A metáfora da árvore

Metáfora para mim é uma comparação como afirmou Jorge Luís Borges (2000) e concordo com ele quando diz que a coisa sugerida é mais eficaz que a coisa declarada. Nesse sentido, escolho a árvore como minha metáfora ou comparação para compreender o tema da continuidade das políticas educacionais brasileiras.

Divergindo, portanto, da metáfora do pêndulo mencionada no início do capítulo.

As árvores possuem no interior do seu tronco anéis de crescimento que registram informações sobre seu desenvolvimento e servem como verdadeiros arquivos naturais, fornecendo elementos confiáveis para a análise como datação, replicação, longevidade, representação e sensibilidade ao ambiente (Roquette, Lobo e Curado, 2019).

Em face disso, entendo que a metáfora da árvore é mais adequada, pois assim como seus anéis de crescimento vão registrando a bonança e os percalços, a época de chuva e a época de seca, também assim me parecem as políticas educacionais brasileiras e seu percurso de aprendizado e continuidade, especialmente as materializadas pelos programas do núcleo básico.

As políticas educacionais que começaram com regulamentações precárias como portarias ou decretos foram sendo institucionalizadas em leis e mesmo nas que não se tornaram leis podemos observar sua continuidade. Se traçássemos uma linha do tempo

dessas políticas, sobretudo as que chamei de núcleo básico da educação pública brasileira, tal qual os anéis de crescimento na metáfora que propomos, notaríamos seu caráter cumulativo e continuado.

Ressalto que esse núcleo básico está garantido pela Constituição Federal de 1988 e para modificá-lo ou expandi-lo com novas políticas demandaria um esforço de articulação mais expressivo para se aprovar emenda constitucional.

Poderia incluir como outro exemplo, a política de financiamento da educação que registra progressivo aperfeiçoamento desde o primeiro fundo criado em 1996 até o fundo permanente criado em 2020. Enquanto isso, o núcleo complementar pode ser ampliado ou acrescido em novas políticas por intermédio de leis específicas que não demandam o mesmo esforço de uma emenda constitucional.

Nessa mesma linha de raciocínio temos políticas que precisariam vir para o núcleo básico, esse é o caso da formação de professores. Basta notar que ela vem sendo modificada em curtos espaços de tempo, foram

quatro resoluções do Conselho Nacional de Educação-CNE entre 2002 e 2024, sem tempo de implementação ou mesmo avaliação entre uma e outra. Penso que essa política deveria ser constitucionalizada para evitarmos essa inconstância e casuísmo.

Como vimos até aqui, sim, existem políticas educativas continuadas pelo Estado brasileiro, todas elas operam de forma descentralizada, há um processo de institucionalização cumulativa e aperfeiçoamento por meio de avaliações, fiscalizações e auditorias. O Brasil experimentou governos de esquerda, centro e direita, ainda assim esses programas foram mantidos e superaram as mudanças de turno.

2

INFRAESTRUTURA ESCOLAR É IMPORTANTE

Durante minha experiência como gestor de instituição educacional me tocou acompanhar uma obra desde a licitação até o dia de inaugurar. Estudante de escola pública estadual precária compreendi essa experiência como oportunidade de possibilitar aos outros condições com as quais não pude contar no meu processo educativo.

Fazer isso não foi simples, era uma batalha diária de convencimento e garantia dos recursos para esse investimento. Há mentalidade arraigada dos que sempre tiveram escola boa de que qualquer coisa serve para a educação dos mais pobres, de um lado ela vem dos privilegiados que não querem dar a escada para outros subirem ou dos intelectuais a seu serviço que criam qualquer argumento para justificar esse arbítrio; de outro, vem dos burocratas que criam dificuldades

para a aplicação dos recursos ou dos políticos que acham feio o que não traz ganhos eleitorais ou econômicos para sua reprodução no poder.

É nesse ambiente hostil que viceja ideia danosa sobre a escola pública brasileira: a que conceitua qualidade do ensino como algo limitado ao que pode ser medido pelas avaliações de larga escala, excluindo as condições de infraestrutura escolar como um dos fatores para termos qualidade. Essa ideia é caudatária de Maria Helena Guimarães de Castro (2009), uma referência na implantação do sistema de avaliação da educação básica e uma das responsáveis por revogar o parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE que buscou regulamentar o conceito de qualidade.

A definição de um conceito de qualidade na educação brasileira é demandada pela Constituição Federal de 1988 e reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Somente em 2010 se produziu uma proposta de regulamentação por iniciativa do CNE com a aprovação do Parecer nº 8/2010. Este Parecer estabelecia as “características

mínimas” para a implantação de creches e escolas no Brasil, detalhando as estruturas, os insumos e os equipamentos para creches e pré-escolas da educação infantil e escolas do ensino fundamental e do ensino médio. Os estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação sobre Custo Aluno Qualidade Inicial-CAQi foram adotados pelo CNE neste parecer.

Ainda que tenha sido aprovado pelo CNE, o Parecer nº 8/2010 nunca foi homologado pelo Ministro da Educação, tendo sido devolvido ao CNE para reexame, permanecendo assim até sua revogação pelo Parecer nº 3/2019. A revogação encontrou um conjunto de motivações: a mudança de composição do CNE, o entendimento da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação-MEC de que não cabia ao CNE tal competência e a ação política dos atores do governo de então.

Compreendo que o esforço por definir o padrão mínimo de qualidade não foi perdido. O novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério-FUNDEB aprovado pela

Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, incorporou o conceito de custo-aluno qualidade e no momento aguarda regulamentação específica. Registro a importante atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na incidência junto ao Congresso Nacional para que isso ocorresse.

Este capítulo está organizado em três seções: as evidências de infraestrutura escolar, mostrando que qualidade do ensino implica garantir as condições de funcionamento das escolas; retratos da infraestrutura escolar em que aparece a situação atual de nossas escolas públicas em diferentes dimensões; por fim, o paradoxo Chiarelli, em que argumento em favor de adotarmos uma saída planejada para elevar toda a rede escolar brasileira a um padrão mínimo de qualidade.

As evidências sobre infraestrutura escolar

Não faltam evidências sobre a importância da infraestrutura escolar de modo geral ou de dimensões dela de modo particular. A existência de conhecimento

sobre o tema não é um problema, mas sim a concepção de qualidade do ensino que se adota para compreender a educação.

Farida Shaheed (2023), relatora especial para o direito à educação junto ao Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas-ONU, relembra as quatro dimensões deste direito: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A infraestrutura escolar está contemplada na dimensão da disponibilidade, se trata de ter direito à escola com instalações higiênicas, infraestruturas seguras, adequadas e conservadas, água potável, bibliotecas, meios tecnológicos, dentre outros.

Se minha orientação teórica está voltada para a ideia de educação como direito e este é meu posicionamento, não é imperativo ter um percentual para justificar que todas as crianças e jovens merecem escola com condições dignas de funcionamento e infraestrutura escolar. Contudo, compreendo que vivemos um tempo de busca por evidências até para justificar o direito à dignidade humana.

Nesse sentido, Peter Barret et al (2019) encontraram que há impacto das características físicas dos espaços escolares no aprendizado dos estudantes e apontaram fatores da infraestrutura escolar que contribuem positivamente para esse impacto, tais como: condições naturais boas, iluminação, qualidade do ar, controle de temperatura, acústica e conexões com a natureza; espaços de aprendizagem adequados à idade que podem ser adaptados e personalizados; conexões entre os espaços de aprendizagem; nível de estimulação ambiental com cores e complexidade visual; e escolas cujos projetos considerem as condições climáticas e culturais locais.

Jesús Duarte, Carlos Gargiulo e Martín Moreno (2011) analisando as correlações entre a infraestrutura escolar e o aprendizado de estudantes da América Latina identificaram como fatores de maior impacto a presença de bibliotecas, laboratórios de ciências, salas de informática, seguido pelos serviços essenciais como eletricidade, telefonia, água, saneamento e banheiros em quantidade adequada.

Especificamente quanto às escolas urbanas, destacam a importância da existência de consultório de enfermagem ou serviços psicopedagógicos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-Unesco (2019) em trabalho coordenado por Maria Teresa Gonzaga Alves e Flavia Pereira Xavier publicou uma análise nacional sobre a qualidade da infraestrutura escolar das escolas públicas de ensino fundamental do Brasil. Este trabalho aponta as correlações entre a infraestrutura escolar e três indicadores educacionais: o Índice de Complexidade da Escola, o Índice do Nível Socioeconômico da Escola (Inse) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A síntese é que: a infraestrutura escolar é melhor quanto maior a complexidade da escola, a melhor infraestrutura escolar se encontra nas escolas de maior nível socioeconômico e os maiores resultados do Ideb se encontram em escolas com melhor infraestrutura.

Joyciane Coelho Vasconcelos et al (2021) também analisaram o caso brasileiro quanto ao impacto

da infraestrutura escolar no desempenho dos estudantes a partir de um conjunto de dados educacionais que utilizam na construção de um modelo econométrico. Entre os seus achados de pesquisa encontraram que há relação significativa entre investimentos públicos e infraestrutura escolar, aos estudantes não basta o próprio esforço, demandam ambiente favorável à aprendizagem que tenha os insumos básicos. O investimento em infraestrutura escolar é importante para reduzir as desigualdades educativas e melhorar o desempenho dos estudantes.

A literatura mostra que há sim relação positiva entre as condições de infraestrutura escolar e o aprendizado dos estudantes, conclusão a que chegam os estudos internacionais e nacionais já mencionados. Não é nossa intenção fazer revisão exaustiva dessa literatura, mas colocar à disposição os argumentos em favor de que todos os estudantes tenham acesso a uma escola pública honesta, como defendia Darcy Ribeiro (1984).

Retratos da infraestrutura escolar

Tenho contribuído com o debate deste tema a partir do Relatório Geração Brasil (Almada, 2024a). Utilizando dados do Censo Escolar, mostro qual infraestrutura escolar uma criança de 6 anos e um adolescente de 15 anos encontra quando começa a estudar. Assim, se observa qual escola pública o Estado está oferecendo a cada geração de brasileiros que realizará sua trajetória na educação básica.

O que afirmo neste relatório é o seguinte: primeiro, as crianças brasileiras que aos 6 anos de idade começaram o ensino fundamental em 2023 na escola pública não encontraram as condições básicas de infraestrutura escolar; segundo, a escola municipal de ensino fundamental no Brasil é a mais precária e a mais desprovida dentre todas as escolas – a escola pobre para os pobres; por fim, os adolescentes brasileiros que aos 15 anos começaram o ensino médio em 2023 na escola pública encontraram condições parciais de

infraestrutura escolar, sem laboratórios de ciências, salas de arte e salas de leitura.

Reservei ainda no tema da infraestrutura escolar, atenção especial para três componentes, as salas de arte (Almada, 2024b), as áreas verdes (Almada, 2024c) e a climatização das escolas (Almada, 2024d), todos foram analisados com base nos dados e microdados disponibilizados no Censo Escolar 2023.

Quanto às salas de arte, a constatação principal é que são como goiabada cascão, coisa rara nas escolas públicas, somente 3% possui tal equipamento. As pesquisas compiladas no relatório enfatizam a importância deste espaço na escola e seus impactos positivos para o bem-estar e o aprendizado dos estudantes. Temos que lembrar a limitação do Censo Escolar que só informa sobre a existência ou não da sala de arte. Não há como saber se de fato funciona ou em que condições funciona. Isso demandaria pesquisa de ordem qualitativa.

As áreas verdes se tornaram mais relevantes em tempos de mudança climática. As pesquisas levantadas

mostram que as áreas verdes contribuem para a regulação térmica, a qualidade do ar, a redução de ruídos e podem auxiliar na saúde mental e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O que se evidencia no relatório é que a escola pública brasileira ainda não valoriza a presença das áreas verdes, somente 35,5%, ou seja, pouco mais de 1/3 delas conta com elas. Além disso, a desigualdade está novamente marcada quando se observa que 85,1% das escolas federais possuem áreas verdes, diferença de quase duas vezes e meia em relação às escolas municipais e estaduais.

A climatização das escolas públicas é um desafio com as temperaturas elevadas de um país tropical como o nosso, some-se a isso a elevação geral da temperatura com o aquecimento global. Isso demanda repensar os projetos dos prédios escolares, pois os estudantes sentem na pele e dizem que as salas se tornaram verdadeiras saunas de aula. Apesar dos estudos e pesquisas apontarem que o conforto térmico contribui para o melhor aprendizado dos estudantes, somente 33,99% das salas de aula das escolas públicas são

climatizadas. As escolas brasileiras ainda não oferecem conforto térmico para estudantes e professores.

Claro que não sou o único a refletir sobre esse problema e penso que é oportuno trazer outras contribuições para configurarmos o retrato dessa infraestrutura escolar atual, sobretudo as contribuições dos Tribunais de Contas, da Controladoria Geral da União-CGU, do Observatório da Branquitude e do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena-FNEEI.

Os Tribunais de Contas realizaram a Operação Educação (2023), uma fiscalização ordenada nacional em 1.082 escolas no Brasil, o que representa 0,78% do total de escolas públicas. Entre os principais achados do relatório publicado gostaria de citar que 67,28% das salas de aula não estão adaptadas para Portadores de Necessidades Especiais-PNE; 57,21% das salas de aula possuem inadequações (mobiliários quebrados, vidros e janelas danificadas, ventilador quebrado, dentre outras); 88,82% das escolas não possuem vistoria dos Bombeiros e 82,38% não tem licença da Vigilância

Sanitária para as cozinhas; e 75,14% não possuem instalações esportivas.

Preocupado com esses dois últimos tópicos, Bombeiros e Vigilância Sanitária, sugeri via comunicação oficial ao Ministério da Educação que o Censo Escolar passe a solicitar a informação sobre essas licenças e alvarás em seu formulário. Desse modo, teríamos um diagnóstico nacional sobre a regularidade de nossas quanto a essa documentação, fundamental para a segurança da comunidade escolar.

A CGU (2024) em relatório sobre o financiamento federal da educação destaca a dimensão da infraestrutura. A partir de uma escala elaborada por Soares Neto et al (2013) e do Inse compararam os dados de 2007 com os dados de 2019, os achados que encontraram sobre 63.460 escolas mostram a perda de infraestrutura escolar no período e a tendência de que a melhor infraestrutura é oferecida em escolas com estudantes de maior nível socioeconômico, reforçando a desigualdade educativa. Percebam que isso também foi apontado no estudo da Unesco (2019) sobre as

escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, afirmam que 80% das escolas analisadas contam com infraestrutura elementar ou básica, essas escolas são frequentadas por estudantes com níveis socioeconômicos mais baixos.

A escola pobre para os pobres é a que se depreende deste relatório da CGU (2024), a escola real que a maioria expressiva dos estudantes brasileiros frequenta só disponibiliza o elementar. Não é o mínimo ou o padrão mínimo, mas somente o elementar, ou seja, uma sala de aula com cadeiras e quadro. Como tenho afirmado, a escola pública lembra aquela casa muito engraçada que não tinha teto, não tinha nada, da música de Vinícius de Moraes. O ponto aqui é que não há graça alguma nessa escola precária.

O Observatório da Branquitude (2024) analisando os dados do Censo Escolar 2021 e do Inse 2021 encontra que a desigualdade da infraestrutura escolar se agrava nas escolas com mais de 60% dos estudantes autodeclarados negros. Exemplo disso, a inexistência de bibliotecas, laboratórios de informática

e quadra de esportes nessas escolas. Afirmam ainda que 69% das escolas de educação básica com melhor infraestrutura são frequentadas majoritariamente por estudantes autodeclarados brancos.

O FNEEI (2022) em seu relatório final apontou as demandas acumuladas de infraestrutura em relação às escolas indígenas, principalmente, o fornecimento de água, energia elétrica e internet; aquisição de equipamentos de informática, construção de quadras, laboratórios multiuso, laboratórios tradicionais próprios e estruturas pedagógicas específicas; e projetos de construção com acessibilidade arquitetônica e a destinação de espaços para receber professores de outra aldeia.

As escolas com maioria de estudantes negros e as escolas indígenas se encontram em situação de precariedade, na mesma linha, para concluir esta seção, acrescento o quadro situacional das escolas rurais que é explicitado por Michael Pacheco, Edmilson Júnior e Dalila Oliveira (2018) com base nos dados do Censo Escolar.

As diferenças entre a infraestrutura das escolas rurais e urbanas são abissais. Os referidos autores mostram que o mais comum é uma escola rural sem espaços para direção, professores ou secretaria, quase não existem laboratórios, bibliotecas, refeitórios, banheiros ou cozinha. Isso se repete quanto às quadras de esporte, parques, pátios ou áreas verdes. É nas escolas rurais que as desigualdades educativas de acesso à infraestrutura estão mais agudizadas.

A síntese é que temos enormes problemas de infraestrutura nas escolas, isso está caracterizado nos dados disponíveis e nas pesquisas produzidas sobre este tema. A infraestrutura escolar contribui para o aprendizado dos estudantes como foi evidenciado pela literatura, contudo, o Brasil não dispõe de estratégia nacional para enfrentar esse problema. Nunca definiu os padrões mínimos de qualidade a serem exigidos para suas escolas públicas, sobretudo as das redes municipais.

O paradoxo Chiarelli

Minha hipótese é que para a modificação desse cenário de infraestrutura escolar precária, precisamos superar um falso paradoxo, o paradoxo Chiarelli. Este nome está inspirado em Carlos Chiarelli que foi Ministro da Educação no Governo Collor e narra em entrevista para Antônio Gois (2018) como se deu a crise que resultou em sua demissão.

O ex-ministro contou que o presidente tinha interesse na construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança-CIAC, projeto inspirado nos Cieps do Rio de Janeiro, sendo que Brizola e Darcy faziam forte lobby pela ideia. O presidente argumentava que o projeto era um sonho de uma vida e pedia que o ministro priorizasse a construção dessa escola de funções ampliadas.

Chiarelli contra-argumentava que conhecia o Brasil, citando o Maranhão, o Ceará, Fernando de Noronha e Marajó para realçar o precaríssimo quadro da rede escolar brasileira, segundo ele, em petição de

miséria. Pensava ele que fazia mais sentido arrumar essa rede escolar que atendia a todos, que fazer uma nova rede com número limitado de unidades.

O ministro caiu pelo fato de não entender sua posição dependente do Presidente e por não aceitar a missão delegada. O ponto central é que esse paradoxo existe para todo governante como algo excludente: reformar as escolas ou construir escolas novas. Alguns argumentam que é possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo, outros escolhem fazer uma ou outra.

A saída desse paradoxo foi proposta por Cristovam Buarque e Renato Janine Ribeiro com os quais tive a oportunidade de dialogar em 2024. O primeiro em evento de conjuntura política. O segundo em seminário que organizei para a disciplina de História da Educação. Ambos convergem para uma saída planejada, isto é, levar gradualmente toda a rede escolar para um padrão de qualidade.

Cristovam Buarque foi Ministro da Educação no Governo Lula e advoga a ideia de que definido o padrão de escola que se deseja, cada governante de

forma honesta e pública deve estabelecer as metas para sua rede de escolas. A cada ano elevando um determinado número de escolas para o padrão desejado, até cumprir com a meta estabelecida. Dado que o tempo de mandato pode não ser suficiente, comunicar com transparência é fundamental.

Renato Janine Ribeiro foi Ministro da Educação no Governo Dilma e propunha a ideia de ondas educativas, mirava o percentual de crianças que ainda não estava na pré-escola. Sua ideia é que a cada ano seriam incluídos 5% desse público e a eles seria garantida uma boa escola, recursos para mantê-las e professores bem-preparados. As escolas seriam construídas com salas adequadas, quadras de esportes, equipamento de informática, espaço para cultura e lazer e tudo o que fosse preciso. Isso implicaria também na organização orçamentária dos municípios para que previssem os recursos para a manutenção dessas escolas.

Segundo dados do Painel de Obras do Governo Federal em 2024, ainda temos 1.067 obras educacionais

paralisadas e 2.354 canceladas, entre creches, escolas e outras estruturas. Temos seguido o caminho de realizar reformas pontuais nas escolas existentes e construído escolas novas para poucos, sem concluí-las adequadamente e sem comunicar à sociedade com clareza quando todas as escolas terão um padrão mínimo de qualidade.

Schneider, Gallotti e Alves (2020) estimam que para realizar os investimentos necessários, por exemplo, na construção e adequação da rede física escolar brasileira, precisaríamos de R\$ 40,1 bilhões. Esse valor leva em consideração os recursos disponíveis para o financiamento da educação em geral e os aportados pelo Fundeb.

Como vimos até aqui a infraestrutura escolar importa e tem impacto no aprendizado dos estudantes. As escolas públicas brasileiras ainda são muito precárias quanto à sua infraestrutura. Precisamos superar o conceito limitado de qualidade do ensino, incluir a infraestrutura como elemento relevante dessa qualidade, regulamentar os padrões mínimos e planejar

a elevação gradativa de toda a rede escolar a esses padrões.

3

**EDUCAÇÃO PÚBLICA PRECISA DE
RECURSOS E BOA GESTÃO**

Certa vez estava adquirindo mobiliário escolar e acompanhando o processo, tudo feito, busquei a autorização para o fornecimento. Ela foi negada sob o argumento de que as carteiras agora seriam produzidas pelos presidiários em fábricas recém-instaladas. Fui checar as carteiras, todas feitas de madeira de compensado. Tive que mobilizar a equipe para explicar que existiam normas técnicas e características ergonômicas a serem atendidas para chamar algo de carteira.

Só quem passou a vida escolar sentado em carteiras confortáveis pode querer economizar recursos públicos retomando o uso de carteiras de madeira para os estudantes mais pobres. É como mencionei, a mentalidade dos privilegiados é criativa no sentido de negar o básico e apresentá-lo como excepcional. Este é

só um exemplo de que gestão e recursos caminham juntos, fazer com qualidade demanda dinheiro e aplicar bem esse dinheiro demanda boa gestão.

Opor recursos e gestão gera dois equívocos na educação pública brasileira. Primeiro afirma-se que não faltam recursos, eles existem de sobra. Segundo diz-se que há um problema de gestão na educação pública. Esta ideia foi estabelecida por Paulo Renato Souza (2005) que foi Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo ele, a equação não equilibrada: muito gasto para pouco resultado.

Tal ideia é recorrente e emerge em artigos como o do economista Marcos Mendes (2024) que contesta a complementação federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb, o qual aporta muito dinheiro, sem entregar resultados.

Discordamos do economista e argumentamos que os resultados de reformas educacionais dessa envergadura não ocorrem de imediato, a complementação federal é escalonada e só será

concluída em 2026. Há um passivo histórico ainda por ser atendido e que demanda recursos: crianças sem acesso à creche e pessoas adultas que não foram alfabetizadas ou estão com escolarização incompleta (Graziane e Almada, 2024).

A mesma ideia é reproduzida em editoriais, por exemplo, Thaís Marin (2024) identificou em sua investigação sobre a Folha de São Paulo uma narrativa intitulada “investimos bem, gastamos mal”. Essa narrativa se desdobra nas afirmações de que não é possível investir mais em educação pública, reforçando que é desnecessário aumentar esse investimento e que o Estado é ineficiente no uso desses recursos aplicados na educação.

Entendo que sim, existem e convivem, simultaneamente, esses dois problemas, tanto a falta de recursos na educação quanto o caráter errático da gestão desses recursos. Não são problemas excludentes. Como na música Flor da Paisagem, cantada por Amelinha, insistir nessa separação é como se distrair

com a renda branca da toalha e não enxergar a praia em frente, ou seja, trocar o acessório pelo principal.

Este capítulo está organizado em três seções: entre desequilíbrios e contingenciamentos, em que apontamos as limitações que fazem faltar os recursos públicos na área de educação; elementos para a boa gestão, onde destacamos os elementos que prejudicam a gestão dos recursos existentes; e a narrativa e os seus danos, sobre as consequências desse equívoco de que temos recursos, mas falta gestão.

Entre desequilíbrios e contingenciamentos

Embora a política de financiamento da educação pública tenha sido uma conquista que já dura 24 anos e foi sendo expandida e aperfeiçoada ao longo desse período, não é ela que limita os recursos para educação pública. Quero inicialmente abordar dois problemas que reforçam a falta de recursos na educação pública: primeiro, os desequilíbrios do federalismo; e segundo,

as estratégias de contingenciamento financeiro da União.

O que perpassa na discussão do federalismo ao longo da história brasileira é a tensão permanente entre a centralização e a descentralização de receitas tributárias, ao lado da desigual distribuição de responsabilidades educacionais. Essa tensão não modificou a prevalência da União por sobre Estados, Distrito Federal e Municípios, por exemplo, a carga fiscal bruta em 2023 mostra que a União fica com 21,99%, os Estados com 8,12% e os Municípios com 2,32%. Vamos aguardar a implementação da reforma tributária para verificarmos novamente este tema.

A desigual distribuição de responsabilidades educativas é constatável no Censo Escolar 2023: a União detém 380 mil matrículas na educação básica, enquanto Estados precisam cuidar de 14 milhões de estudantes e os Municípios de mais de 23 milhões de estudantes. O Fundeb foi criado para corrigir esses desequilíbrios e o faz muito bem, mas os recursos

complementares da União são fundamentais para fechar esta conta.

O segundo problema consiste justamente nas diferentes estratégias utilizadas pela União para restringir seus investimentos e recursos aplicados nas políticas sociais e educacionais. Os nomes vão se modificando ao longo do tempo, mas não muda a essência, tal como na pergunta de Julieta para Romeu “O que há num nome? O que chamamos rosa teria o mesmo cheiro com outro nome”, no clássico de Shakespeare. Só que a rosa mesmo que não se chamasse rosa seria bela, entretanto, não há beleza em tirar dinheiro da educação pública.

Os diferentes nomes da rosa foram: Fundo Social de Emergência (1994), Fundo de Estabilização Fiscal (1996), depois Desvinculação das Receitas da União (2000), Teto de Gastos (2016) e Novo Arcabouço Fiscal (2023). A exceção dessa lógica foi o período entre 2010 e 2016 quando a Desvinculação de Receitas da União esteve suspensa para os recursos aplicados em educação, medida aprovada no Governo Lula em 2008.

Todas essas medidas impactaram negativamente nos recursos para a área de educação. Andressa Pellanda e Vanessa Pipinis (2021) coordenaram amplo estudo que destacou os impactos do Teto de Gastos aprovado no Governo Temer. Elas encontraram que os investimentos federais passaram a ter uma queda de 12% ao ano com sua vigência, os investimentos para a área de educação caíram 17%, o investimento na função educação caiu cerca de R\$ 20 bilhões e em manutenção e desenvolvimento do ensino caiu R\$ 24 bilhões entre 2014 e 2019. Isso significa que o Teto de Gastos acentuou a tendência de queda desses investimentos com consequências para o descumprimento do Plano Nacional de Educação-PNE.

Os estudos do Instituto de Estudos Socioeconômicos-Inesc (2023) sobre os gastos dos governos subnacionais em educação no período de 2019 a 2023 é taxativo ao afirmar que o Teto de Gastos foi diretamente responsável para que o Brasil não alcançasse as metas do PNE. Ademais, o relatório confirma que a mesma queda de recursos para a

educação observada em âmbito federal ocorreu em âmbito estadual, em média 10% das previsões orçamentárias para a educação não foram efetivadas pelos governos estaduais.

Vejam que dispendo de mais recursos, como a União, ou de menos recursos, como os Estados, se observa o mesmo padrão de desinvestimento na educação pública via contingenciamento orçamentário.

A nota sobre o Brasil do relatório Education at a Glance (2024) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também registrou uma queda de 2,5% por ano do gasto do governo em educação entre 2015 e 2021. Este período abrange o impeachment de Dilma, o Governo Temer e o Governo Bolsonaro, uma combinação de instabilidade política e econômica, pandemia da COVID-19 e inflexão liberal.

Tal como as três moiras que seguram o fio do destino o desfecho dessa combinação não poderia ser outro: além da queda geral dos investimentos federais, a participação dos gastos públicos em educação em

relação ao total das despesas de governo caiu de 11,2% em 2015 para 10,6% em 2021.

A referida nota mostra ainda que o Brasil gasta em média 3.745 dólares por estudante ao ano no ensino fundamental, sendo que a média dos países da OCDE é de 13.260 dólares por ano, ou seja, gastamos somente 28% em relação a esses países. Isso também se observa no ensino médio, o Brasil gasta 4.058 dólares por estudante ao ano, enquanto os países da OCDE gastam em média 12.713 dólares por estudante ao ano, ou seja, nosso país investe somente 1/3 em comparação a esses países.

A Revista Forbes Brasil divulgou uma lista com as escolas mais caras do nosso país, ou como disseram, as escolas mais exclusivas. A mensalidade dessas escolas pode chegar a R\$ 15 mil por mês. O valor anual por aluno do ensino médio no Fundeb 2024 é R\$ 8.504,20. Isso implica que nessa escola privada de elite se investe R\$ 180 mil por estudante ano, enquanto na escola pública se investe pouco mais de R\$ 8 mil por estudante ano. É a disparidade abissal e decisiva que

mantem separada a formação da elite em relação ao conjunto dos cidadãos.

Há que refletir também que os pontos de partida são diferentes, a escola de elite já dispõe da melhor infraestrutura e condições de funcionamento. Não tenhamos dúvidas. Por outro lado, a escola pública tem como ponto de partida a precariedade. Os resultados não podem ser os mesmos e não se resumem à diferença de R\$ 78 mil por estudante ano, entre a pública e a privada.

Apresento ainda, como argumento final, a contribuição trazida pela nota técnica da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação-Fineduca (2023). Neste documento, a Fineduca analisa os movimentos históricos de investimento em educação realizados por Finlândia, Coréia do Sul, França, Japão e Noruega entre a década de 1970 e 2020, todos aumentaram entre 3 e 4 vezes o valor gasto em educação por pessoa. O caso excepcional é o da Coréia do Sul que ampliou esse investimento em 5.350%.

O Brasil ainda não realizou esse movimento histórico e isso só será possível com um maior volume de recursos aplicados em educação pública. Portanto, não se tenha dúvida, ainda precisamos de mais recursos para enfrentar nosso passivo e superar esse atraso no investimento público em educação pública.

Nesta seção, o grande drama é que os desequilíbrios fiscais e os contingenciamentos financeiros já impactaram negativamente esses investimentos, limitam as possibilidades futuras e nos impõem grilhões forjados que demandam muitas mãos para serem quebrados.

Elementos para a boa gestão

Não tenho dificuldades em utilizar a palavra gestão no lugar de administração, pois para mim o relevante é o que se faz concretamente com esses recursos, sejam os decididos pelo Ministério da Educação que chegam aos entes federativos e escolas, sejam os que os entes federativos conseguem direcionar

para suas próprias redes escolares. Aí está o ponto principal para refletir sobre se temos ou não uma boa gestão.

A boa gestão tem a ver com prestar contas do que se faz com os recursos, e essa dimensão também faz parte do direito à educação, como assinalou Farida Shaheed (2023) como relatora especial para o direito à educação junto ao Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas-ONU. É por intermédio da prestação de contas que podemos avaliar a situação desse direito no mundo e, ao mesmo tempo, ter elementos para cobrar aos Estados o cumprimento dos marcos jurídicos e normativos.

O primeiro elemento que evidencia a má gestão dos recursos é o descumprimento do atual PNE. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), em avaliação independente sobre as metas estabelecidas encontrou que em dez anos de vigência do PNE apenas 4 das 20 metas foram parcialmente cumpridas. Além do impacto do Teto de Gastos que abrangeu 7 dos 10 anos do plano, também indicam a ausência de priorização

política, ou seja, o PNE não foi tratado como agenda progressiva a ser cumprida pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O segundo elemento é a falta de transparência no uso dos recursos da educação. O Inesc (2023) publicou relatório independente sobre os portais de transparência que se soma ao conjunto de trabalhos de monitoramento orçamentário que realiza. Entre os achados, constaram que: 13 das 27 unidades federativas não disponibilizam as informações de forma suficiente, tanto em relação ao que foi orçado, quanto ao que foi executado; dessas 13, somente 9 responderam às informações solicitadas via Lei de Acesso à Informação, sendo que 4 dos 9 enviaram informações incompletas; por fim, os portais omitem informações e dificultam a pesquisa dos dados, geralmente se encontram desatualizados ou em formato nada amigável para o acesso e a compreensão da população.

A garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação se tornou o XV princípio, introduzido na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Educacional-LDB em 2024. Isso obriga que União, Estados, Distrito Federal e Municípios disponibilizem ao público por meio eletrônico informações como número de vagas, bolsas e auxílios, atividades ou projetos, estatísticas, execução física e financeira, currículo dos ocupantes de cargo de direção e dos membros dos conselhos de educação, bem como, pautas e atas das reuniões dos conselhos de educação. É um marco importante que poderá modificar essa problemática falta de transparência.

O terceiro elemento é a falta de democracia no exercício da gestão, um princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988, reiterado pela LDB e meta a ser cumprida no PNE. Recentemente, a LDB foi modificada quanto à gestão democrática do ensino, introduzindo a obrigação de Estados, Municípios e Distrito Federal regularem este tema, reforçando a importância dos Conselhos Escolares e criando os Fóruns dos Conselhos Escolares como uma instância de articulação e fortalecimento.

O Painel de Monitoramento do PNE, mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep nos alerta que a gestão democrática ainda não saiu do papel, pois, em 2023, somente 10,5% das escolas públicas brasileiras escolhem seus diretores por processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar e cerca de 41,5% das escolas públicas possuem colegiados intraescolares como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres ou Grêmios Estudantis.

Reforçando esse elemento da gestão democrática, recorro que o Brasil sediou o lançamento do Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2024, cujo tema foi “Liderança na Educação”. O documento afirma que os líderes educacionais são mais que gerentes, eles são agentes da mudança. Nesse sentido, fundamental que existam práticas de contratação justas que gerem confiança e oportunidades de crescimento. Isso é chave para reduzir a ingerência política nas nomeações e garantir

mais autonomia para os diretores escolares cumprirem com suas funções.

Destaco um quarto elemento que prejudica a boa gestão na educação: o desrespeito às recomendações feitas pelas auditorias e fiscalizações dos órgãos de controle. O que evidencia a incapacidade de aprender com os próprios erros e agir corretamente como agente público.

O exemplo mais emblemático é o trabalho feito pelo Tribunal de Contas da União-TCU (2024) sobre a evasão na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica. O TCU promoveu auditorias operacionais em 2011/2012 e novamente em 2023 com o objetivo de avaliar o grau de eficiência da conclusão nos cursos ofertados. Encontraram: 51,07% de evasão nos cursos de graduação e 41,59% de evasão nos cursos técnicos. Essas altas taxas em si já são um tremendo problema cuja solução implica em políticas de assistência estudantil e de transporte escolar. O que me parece mais desrespeitoso é que os Institutos Federais não cumpriram ou cumpriram de forma parcial as

recomendações feitas 11 anos antes: é o caso da elaboração de planos para enfrentar a evasão, seu monitoramento e acompanhamento, bem como, a transparência e atualização dos dados sobre evasão dos estudantes.

Penso que a corrupção talvez seja o elemento mais prejudicial para a boa gestão dos recursos na educação. As operações da Polícia Federal são um indicativo relevante ainda pouquíssimo estudado pelos pesquisadores da educação. Quando buscamos no site oficial desse órgão a palavra Fundeb, encontramos 54 ocorrências de investigações entre 2019 e 2024, caracterizadas especialmente por fraudes em licitações e no censo escolar, desvios de recursos do transporte escolar, da merenda escolar, fraudes na execução de reformas e ampliação de escolas e creches, bem como desvios na aquisição de equipamentos e mobiliários escolares.

A Operação Rêmora e a Operação Nonsense da Polícia Federal, ambas realizadas em 2024, representam ilustrativamente o problema quanto aos

recursos da educação. A primeira identificou fraudes na aquisição de equipamentos tecnológicos para escolas em prefeituras do Rio Grande do Sul. A segunda identificou fraude nos dados do Censo Escolar para gerar matrículas inexistentes e obter mais recursos do Fundeb no Maranhão.

As rêmoras são peixes que se fixam em peixes maiores como baleias e tubarões, poupando energia no seu deslocamento e se alimentando das sobras de comida e parasitas do hospedeiro, um não prejudica o outro, trata-se de uma relação mutuamente benéfica (Bemvenuti e Fisher, 2010; Vaske Junior, Carvalho Filho e Gadig, 2020;). Os esquemas de corrupção descobertos pela Polícia Federal mostram essa relação de cumplicidade e complementação entre agentes públicos e agentes privados no desvio do dinheiro da educação. Diferentemente do mundo animal, pode ser benéfico para esses agentes, mas é prejudicial para a boa gestão e o interesse público da população.

Nonsense é uma palavra em inglês e significa algo que não faz sentido, também significa uma conduta

que é absurda ou contrária ao bom senso (Merriam-Webster, 2024). Criar matrículas falsas e inseri-los no sistema do Censo Escolar para receber mais recursos é de fato contrário ao bom senso, dado que esses alunos inexistentes ou o crescimento anormal do número de matrículas são passíveis de identificação. É uma fraude no Censo que não tem o menor senso, talvez a façam com base na certeza de impunidade. Operações da Polícia Federal neste tema são recorrentes, o que indica que o próprio Censo Escolar demanda ser aperfeiçoado.

Nesta seção o objetivo foi tocar nos elementos que me parecem ser fundamentais e reiterados ao longo da história da implementação das políticas educativas. A boa gestão, portanto, implica prestar contas, ter planejamento no uso dos recursos, exercer uma gestão democrática, ter transparência, dar atenção às recomendações das auditorias e fiscalizações, bem como não praticar atos de corrupção.

A narrativa e os seus danos

A narrativa de que “investimos bem, gastamos mal” é danosa porque respalda os processos de privatização e apropriação do recurso público, o achincalhamento da educação pública serve a isso, como evidenciam os casos dos estados do Paraná e São Paulo.

A Revista Piauí na matéria “Experimento: o Paraná abre as portas das escolas públicas para empresas privadas” mostra como esse processo de privatização da gestão das escolas é também uma forma de corrupção. A matéria deixa claro como as empresas gestoras das escolas-piloto manipulam os seus indicadores para apresentar-se como bem-sucedidas, demitindo professores que se posicionam contrariamente e transferindo estudantes que atrapalhem tal objetivo.

São Paulo, o estado mais rico da federação, segue o mesmo caminho do Paraná com inovação de que está leiloando as escolas na Bolsa de Valores. Contudo, o movimento mais prejudicial à educação

pública que fizeram foi a redução de 30% para 25% do percentual constitucional destinado à educação, com a justificativa de que os 5% retirados serão aplicados em saúde.

Como se pode concluir é falsa essa oposição entre recursos e gestão, ambos são relevantes para realizar com efetividade a política educativa. Faltam recursos e há má gestão, convivendo na educação pública brasileira. Precisamos de mais recursos, pois nosso passivo ainda é grande e não realizamos os investimentos históricos que outros países do mundo já fizeram. Necessitamos de boa gestão porque prestar contas faz parte do direito à educação, usar bem o dinheiro público é obrigação para com o interesse do conjunto da população, sobretudo dos que mais precisam e estão na escola pública.

4

**RESULTADOS DE AVALIAÇÕES SÃO APENAS
UM DOS POSSÍVEIS INDICADORES DA
QUALIDADE DO ENSINO**

Conquistar uma boa nota leva naturalmente a celebrar e querer contar para todo mundo. Isso também ocorre com os gestores educacionais de modo geral, a diferença é o exagero que pode levá-los ao equívoco.

Meu primeiro contato com uma avaliação de larga escala foi curioso. Eu estava interessado em ter um parâmetro internacional de comparação e pedi à equipe que procurasse a instituição local que aplicava tal prova. A surpresa foi o alto custo financeiro, inviabilizando a materialização da ideia. Percebi que se tratava de um negócio ou de um mercado das avaliações com seus diferentes produtos.

Desde então, penso que é indispensável refletir sobre os limites das avaliações, sem cair em raciocínios

frágeis baseados nos rankings ou na crítica rasa de natureza ideológica. Exemplo claro é a afirmação corrente sobre a esquerda ser contra avaliação. Um dos principais representantes dessa linha de pensamento é Cláudio de Moura Castro (2018), intelectual que se autodeclara de centro-direita e possui larga trajetória na pesquisa em educação e na gestão pública em órgãos federais e organismos internacionais.

Ele afirma que a esquerda é “zangadamente contra” as avaliações. Discordo dessa crítica, por ser simplista e empobrecida. Penso que o ponto não é ser contra ou a favor das avaliações, mas ter clareza quanto aos seus usos, bem como, clareza das limitações do que trazem seus resultados em relação à complexidade do fenômeno educacional.

As avaliações de aprendizagem não dizem tudo sobre a escola, dizem alguma coisa sobre o aprendizado dos estudantes, mas calam sobre as condições de funcionamento das escolas, sua infraestrutura escolar, os professores e sua carreira, formação e motivação, os diretores e a gestão democrática, as políticas que

chegam e a qualidade da sua implementação ou os recursos financeiros disponíveis e sua aplicação.

A Conferência Nacional de Educação-CONAE em seu documento final apontou justamente para essas limitações atuais das avaliações de larga escala. A saída é a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SINAEB de forma que se respeitem as singularidades e as especificidades de cada etapa e modalidade, dos públicos, regiões e territórios. A proposta da CONAE vai muito além da medição do rendimento escolar.

Lamentavelmente o projeto de lei do próximo Plano Nacional de Educação-PNE não contemplou essa recomendação da CONAE, o que indica que o formato atual seguirá sendo implementado, mesmo com essas limitações, expressando também o reforço à ideia de qualidade do ensino reduzida às métricas das avaliações.

Este capítulo está organizado em três seções: lógicas, discursos e posicionamentos, em que apresentamos as distintas formas de pensar e utilizar as

avaliações de larga escala; as problemáticas, onde mostramos as burlas, desvios e manipulações das avaliações; e para além do rendimento escolar, na qual concluimos apontando a necessidade de aperfeiçoar as avaliações e os indicadores educacionais brasileiros.

Lógicas, discursos e posicionamentos

Não há somente uma posição a favor e outra posição contra as avaliações. Há lógicas de mercado e de direitos humanos. Há discursos que as atravessam, como os de desenvolvimento humano, de resultados acadêmicos, economicista e o crítico. Há posicionamentos como o apoio incondicional, o apoio crítico, a recusa propositiva e a recusa categórica.

Israel Moreno Salto (2023) nos mostra que existem pelo menos duas lógicas nas avaliações de larga escala, tomando como exemplo, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE e o Estudo Regional Comparativo e

Explicativo-Erce da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-Unesco.

A lógica de mercado e a teoria do capital humano é o que impulsiona o PISA. A ideia é gerar dados para fomentar a competição entre os países. Imaginam que essa competição vai melhorar a educação e promover o crescimento econômico.

A lógica de direitos humanos é o que impulsiona o Erce, a geração de dados tem por objetivo a cooperação e a aprendizagem entre os países em suas condições comuns. O foco é expandir a educação para todos e alcançar o acesso universal à educação básica.

Thomas Armstrong (2018) contrasta dois discursos: o de resultados acadêmicos e o do desenvolvimento humano. O primeiro mais positivista, voltado ao futuro, quantitativo, baseado em testes padronizados e nos produtos finais, orientado para a produção de escores altos nos testes. O segundo mais humanista, voltado ao passado, ao presente e ao futuro, qualitativo, baseado em observação, documentação e

nos processos, orientado para a maturidade e a felicidade.

Renato Melo Ribeiro e Sandra Zákia Sousa (2023), analisando o caso brasileiro, identificam dois discursos: o economicista e o crítico. O primeiro trata a educação como elemento da economia do conhecimento e tem por base a teoria do capital humano. A educação tudo pode, reduz a desigualdade e melhora a distribuição de renda, para tanto, precisa ser monitorada e controlada para que alcance os resultados esperados em termos das competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. O segundo trata a educação como elemento para a democratização e transformação social. Tem por base as teorias pedagógicas. A educação pode alguma coisa se não estiver totalmente subordinada aos interesses econômicos e visar a construção democrática por meio de uma cidadania ativa e transformadora. Ela precisa ser acompanhada e refletida para alcançar os objetivos e finalidades estabelecidas pelo projeto de Estado-Nação.

O primeiro discurso se desdobra na categoria do apoio incondicional, marcado pela teoria do capital humano e a influência da OCDE em articulação a fundações empresariais da área de educação. O segundo se desdobra nas categorias apoio crítico, recusa propositiva e recusa categórica, refletindo sobretudo o conjunto de estudos e pesquisas das Universidades brasileiras.

O apoio incondicional pode ser considerado como prevalecente no debate público sobre educação. Os representantes que atuam nesse posicionamento possuem trajetórias na burocracia, na política e na academia sendo constantemente acionados pela mídia.

“A incondicional” é uma música do cantor Luís Miguel que tem um trecho assim “a que não espera nada”. Tenho dúvidas se não esperar nada se constitui como relação saudável. Muito pelo contrário, essa posição tudo espera da avaliação. As avaliações de larga escala devem servir para a gestão e o planejamento, identificar tendências, formular políticas e otimizar investimentos, definir os padrões mínimos curriculares,

os livros didáticos, as metodologias de ensino e os projetos pedagógicos, bem como, pautar o controle da sociedade sobre a educação, vincular incentivos financeiros para escolas e professores a partir dos desempenhos obtidos.

O apoio crítico é uma das vertentes do segundo discurso. Eventualmente consegue se inserir no debate público e aqui situo minha posição. Embora reconhecendo a importância das avaliações de larga escala, não se aceita que sejam utilizadas para premiação por mérito, bônus de professores, criação de *rankings* ou considerá-las como único indicador de qualidade.

É necessário, portanto, recusar as políticas de responsabilização e estabelecer um diálogo entre as modalidades internas e externas de avaliação como apoio para uma escolarização de sucesso que sempre questione e interpele as práticas escolares e os resultados educativos.

A recusa propositiva também na vertente do segundo discurso realiza contundente crítica às

políticas educacionais baseadas em meritocracia e gerencialismo, legitimadas pelas avaliações em larga escala.

A ideia é que se municipalize a avaliação de larga escala como um elemento da avaliação institucional das escolas e que as avaliações de larga escala em âmbito federal sejam consideradas como diagnóstico. Defende-se uma pactuação construída social e localmente para garantir a qualidade do ensino sem prejudicar a formação ampla e crítica das crianças e jovens.

A recusa categórica é a última vertente do segundo discurso. Há uma recusa das avaliações de larga escala e a defesa de uma autoavaliação como estratégia de resistência. Isso é acompanhado pela ideia de qualidade social da educação e aposta na própria escola, na autonomia da escola e a necessária ação do Estado para oferecer as condições para a qualidade do ensino.

Há uma crítica à avaliocracia, a prevalência dos experts e ao fato de avaliações como o PISA

fomentarem um mercado educacional de testes, materiais didáticos, consultorias e formações. Afirmam a existência de agenda global para a educação voltada para sua privatização.

Fica claro nesta seção que há uma diversidade de abordagens quanto aos pontos de partida e aos usos das avaliações de larga escala, não é nada simplista e cada uma delas implica consequências para a forma como entendemos a educação pública, se como direito ou como serviço.

As problemáticas

Quando as avaliações são utilizadas para outras coisas como o desejam os adeptos do discurso dos resultados acadêmicos ou da posição do apoio incondicional ingressamos nas problemáticas das avaliações de larga escala. É justamente sobre as problemáticas que a Unesco (2019) nos alerta. Elas são pelo menos três: a subutilização, a sobreutilização e a responsabilização.

A subutilização implica que os dados resultantes das avaliações não são efetivamente usados pelas escolas e sistemas educacionais para a tomada de decisão pedagógica. Os resultados entregues na forma de relatório são lançados em evento público e depois esquecidos.

Os professores nem sempre percebem a utilidade dessas avaliações. Deriva daí a falta de oportunidades, apoio, recursos e capacidades para ter acesso, interpretar e atuar com base nesse conhecimento, se pode elencar ainda, a confiabilidade ou relevância limitadas das informações, a superficialidade das análises, os formatos inadequados de apresentação dos resultados, a disseminação escassa ou inadequada desses resultados.

A sobreutilização implica no uso excessivo dos resultados das avaliações, o que pode desorientar, desviar ou distrair as decisões e os comportamentos de formuladores, professores e pesquisadores, produzindo um foco, uma atenção ou uma credibilidade em excesso.

Essa sobreutilização ocorre sobretudo pela manipulação de dados.

A manipulação de dados é uma das formas de sobreutilização bastante conhecida por todos nós, especialmente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb. Criado em 2007, portanto, há 17 anos, pouco mais de quatro mandatos quando olhamos a política e as eleições, o Ideb é calculado a partir dos dados de aprovação (Censo Escolar) e das médias de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb.

Passou tempo suficiente para o Ideb ser incorporado pela sociedade como uma medida de qualidade da educação. Estados e Municípios celebram publicamente os resultados positivos. Contudo, o Ideb precisa ser melhorado como indicador, pois apresenta problemas: 1) a criação de uma política não oficial de aprovação automática, em vez de implementar uma política de complementação e nivelamento individual; 2) a realização dos cursinhos de Saeb para que os alunos treinem antes da prova e assim possam obter melhores

notas; 3) a manipulação do universo da amostra, excluindo alunos com baixo desempenho, faltosos ou fora da faixa etária; 4) a ampliação da matrícula de EJA com alunos que nem são o público desta modalidade, enxugando assim o universo de estudantes a serem avaliados pelo Saeb; e 5) a redução do currículo ao conteúdo de português e matemática, objeto das avaliações. A escola se organiza para a avaliação, como se fosse um cursinho pré-vestibular.

Pode até parecer que não há uma ação do navegante político no barco da educação, tal qual no samba “Timoneiro” de Paulinho da Viola, se deixando navegar pelo mar dos indicadores. Contudo, há sim e nem sempre é no sentido de refletir sobre os resultados e construir políticas de melhoria da qualidade, por vezes é o caminho da burla.

Tomemos o caso de Goiás. A matrícula de EJA deu um salto de canguru entre 2022 e 2023, cresceu 173%, saindo de 27.742 estudantes para 48.202 estudantes. Não teria problema em princípio, porém, relatório do Tribunal de Contas de Goiás identificou

que parte considerável dessas matrículas são de alunos com menos de 18 anos, cerca de 42,4%. Isso indica que a Secretaria de Educação de Goiás está praticando segregação escolar. Pesquisa de campo poderia nos ajudar a testar hipóteses: - esses alunos não estão obtendo bons resultados nas avaliações internas da rede escolar e para não prejudicar os resultados nas avaliações externas estão sendo tangidos para a EJA. Dessa forma, tal como um filtro, a rede escolar depura os estudantes que serão avaliados pelo Saeb de modo a garantir que só façam as provas aqueles considerados “adequados”. Tal medida contribui para a manutenção do desempenho global da rede escolar.

Poderíamos citar também o caso do Pará, cujo crescimento da matrícula de EJA foi de 131% entre 2022 e 2023. A hipótese é a mesma. Acrescente-se que este estado mudou drasticamente sua taxa de aprovação, de 71% (2021) para 99% (2023) dos estudantes do ensino médio, sendo que no 1º e 2º ano essa aprovação foi de 100%. As duas medidas

combinadas explicam a subida de posição do estado no Ideb de 26º lugar para o 6º lugar.

Chamei de responsabilização quando se combinam as avaliações de larga escala e uso dos resultados com altas repercussões para as escolas, diretores e professores, para premiar ou para punir. São recompensados quando os resultados são bons e sancionados quando eles variam negativamente.

Entendo que condicionar o financiamento da educação aos resultados das avaliações é uma forma de responsabilização que leva a quem será responsabilizado a burlar o próprio sistema de avaliação, alterando o universo amostral, selecionando os estudantes a serem avaliados ou por meio de fraudes.

Quanto mais se radicaliza nesse caminho, mais reações negativas contra as avaliações ele pode gerar. Foi o caso do México, onde a alta responsabilização que impactou os professores, suas carreiras e salários gerou uma reação que se tornou pauta da agenda política. Isso implicou na extinção da instituição autônoma que fazia essas avaliações e na reformulação do modelo,

caminhando de uma avaliação punitiva para uma avaliação formativa e integral.

Michael Sandel (2020) abre seu livro com a história sobre a denúncia feita por promotores de justiça contra 33 pais e mães ricos que pagaram um esquema de fraude no vestibular norte-americano, de modo a garantir para seus filhos o ingresso nas universidades de Yale, Georgetown, Stanford e a do Sul da Califórnia. O próprio autor dá conta que mesmo sem esquema de fraude, 2/3 dos estudantes dessas universidades de elite já pertencem aos 20% das famílias mais ricas do país.

Na mesma linha, o filme *Bad Teacher* (2011) mostra a que ponto se pode chegar nessas fraudes dos sistemas de avaliação. Estrelado por Cameron Diaz no papel de uma professora em busca de dinheiro, esse filme de comédia tem como grande objetivo a fraude do sistema de avaliação. A professora manipula os resultados da avaliação de forma que todos os estudantes pudessem ter altas notas e assim ela

ganhasse o bônus em dinheiro para financiar uma cirurgia estética.

Se incentivo financeiro para bons resultados de avaliação fosse de fato tão decisivo, o Estado de São Paulo, um dos primeiros a bonificar os professores por tais resultados, não estaria há mais de 20 anos no mesmo nível de proficiência do Saeb. O Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB governou o estado de 1995 a 2022, mas nunca lograram sair do nível 2 de proficiência do Saeb, em escala que varia de 1 a 8.

Por fim, como apontam Machado e Pereira (2020), os efeitos dessa lógica no Brasil podem ser percebidos quando o ensino passa a ser voltado para a prática da prova, ocorre o treino dos estudantes para as provas e a intensificação do trabalho docente, a ocultação das desigualdades educacionais presentes nos diferentes territórios e a exclusão dos alunos com necessidades especiais.

Para além do rendimento escolar

Todas as lógicas, discursos e posicionamentos variam quanto ao uso que deve ser feito em relação às avaliações de larga escala. Estou situado no campo da lógica dos direitos humanos e do discurso do desenvolvimento humano, que reforça o sentido de se fazer avaliação: promover a melhoria do aprendizado, estimular a progressão de todos os estudantes e garantir educação de qualidade a cada um e cada uma.

Sou favorável às avaliações desde o campo do apoio crítico, elas devem ser realizadas, mas não podem servir para punir ou bonificar, devem servir para acompanhar e apoiar escolas, estudantes e professores. Não é uma lógica de competição, mas sim de cooperação e aprendizado coletivo. Portanto, a avaliação é uma ferramenta pedagógica relevante que auxilia o trabalho educativo, mas não é o que determina este trabalho.

Avaliar a qualidade da educação implica avaliar os fatores intraescolares e extraescolares, ou seja, demanda indicadores mais completos que vão além da

medição do rendimento escolar dos estudantes. Portanto, entre as tarefas pendentes está repensar o Ideb para que ele possa ficar mais próximo da complexidade do fenômeno educativo e enfrentar as burlas e manipulações.

Por fim, precisamos retomar as indicações feitas no documento final da CONAE e estar atentos à necessidade de aperfeiçoamento das avaliações de larga escala que o Brasil implementa. Não é por falta de subsídios teóricos e experiências práticas, mas sim uma decisão política que ainda não se modificou.

5

**ESCOLA MILITAR NÃO É SOLUÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Quando de uma das minhas experiências em governo, notei um movimento na educação pública. Começaram a fazer creches, pré-escolas, escolas de tempo integral, escolas técnicas, colégios militares e campus universitários. Tudo ao mesmo tempo e em todo lugar, o que não é sustentável nem recomendável, salvo no filme de ficção, por isso fazemos planejamento educacional de longo prazo. Dentro deste movimento acompanhei o começo da criação e expansão dos colégios militares por parte de governos com orientação à esquerda.

Questionei publicamente a racionalidade de se criar uma rede paralela excludente e militarizada se tínhamos outros problemas educacionais prioritários que deveriam ser enfrentados, como a necessidade de expandir as escolas de tempo integral. Não percebiam

que os valores democráticos duramente conquistados não são compatíveis com a criação desse tipo de colégio.

É nessa incapacidade de definir prioridades para conquistarmos a escola pública universal que emerge a militarização das escolas públicas como nova panaceia. Situo as escolas cívico-militares como ideia do Partido Militar (Souza, 2021) expressa publicamente no documento “Projeto de Nação: cenários prospectivos Brasil 2035”. Tal documento foi lançado em 2022 pelo Instituto Sagres e produzido em parceria com o Instituto General Villas Boas e o Instituto Federalista. Não surgiu em 2022, mas foi incorporada como proposta desse grupo para a educação básica brasileira.

Conforme se pode observar no referido documento, é uma forma de combater o que chamam de ideologização radical do ensino, a qual é fruto da deficiência de formação profissional e cívica dos professores, gerando práticas comportamentais distorcidas. A solução é a adoção do modelo das escolas militares. Mesmo que as escolas não sejam

transformadas em militares, se pode adotar suas formas de planejamento, gestão, disciplina e civismo.

É uma ideia equivocada porque os problemas da escola pública se devem a elementos estruturais da expansão de nossa escolarização e não a uma improvável ideologização. Não expandimos a rede escolar garantindo a qualidade, ampliamos para menos como bem analisou Eveline Algebaile (2009). As matrículas cresceram em uma rede precaríssima, marcada de um lado, por escolas públicas sem infraestrutura mínima, com excesso de estudantes por turmas, professores desvalorizados e sem equipamentos básicos, de outro lado, inexpressiva rede paralela de escolas públicas de melhor qualidade, atendendo uma minoria.

A população brasileira se acostumou ao longo de décadas a ter essa escola, funcionando em turno parcial e de forma improvisada como parâmetro. Viam as escolas federais ou as escolas técnicas estaduais como referências distantes e para poucos, seguem assim até hoje. É nesse horizonte limitado que chegam as escolas

cívico-militares com mais recursos, promessas de ordem e disciplina e estética diferenciada. Claro que vão ganhar a aprovação popular, porque a referência anterior era péssima e porque o poder público nunca regulamentou os padrões mínimos de qualidade para elevar as escolas públicas a um patamar decente. Ante a incapacidade de construir uma escola pública de qualidade para todos, parte de nossa elite política impõe como caminho a militarização das escolas civis.

Compreendo que as escolas cívico-militares não são a solução para a educação brasileira e neste capítulo apresento: na primeira seção, os argumentos dos pesquisadores, onde colocamos em evidência os estudos e pesquisas que mostram os problemas e as incongruências desse modelo; na segunda seção, os argumentos jurídicos, com as violações legais em âmbito nacional e internacional; e na terceira e última seção, diferenciação e segregação, apontamos para a incompatibilidade desse modelo com o direito à educação.

Os argumentos dos pesquisadores

Penso que o Dossiê "Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário", organizado por Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábria Alves, Marcelo Mocarzel e Sabrina Moehlecke (2020) aporta relevantes contribuições para fazermos algumas distinções sobre escolas militares, escolas militarizadas e escolas cívico-militares. Escolas militares são as que pertencem às corporações militares, tais como as das Forças Armadas, Polícias e Bombeiros. Escola militarizada é quando as civis passam a ser geridas pelas polícias ou pela presença de monitores militares. Escola cívico-militar é um termo inventado pelo Governo Bolsonaro por intermédio do Decreto N° 10.004/2019 que criou o Programa Federal de mesmo nome, programa extinto pelo Governo Lula. Antes disso, só se usava o termo escola militarizada ou colégio militar sem a distinção se o que estavam fazendo era de fato uma escola militar ou a militarização da escola.

Os pesquisadores estão atentos a esse fenômeno e tem produzido bastante sobre o tema, especialmente nos estados em que a militarização de escolas ou a criação de escolas militares tem se acentuado, como nos casos de Roraima, Maranhão, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, Paraná e Santa Catarina.

Lana Gonçalves e Sandra Cardozo (2020) entrevistaram professores sobre o modelo de escolas militarizadas de Roraima. Os achados mostram que as razões justificadoras do modelo, entre os professores, foram a disciplina, o respeito à hierarquia e a segurança contra a violência. Não encontraram elementos de melhoria do desempenho acadêmico, mas argumentos de melhoria comportamental que reduzem ou limitam a função social da escola.

Hélio Sena e Viviane Klaus (2023) trazem um panorama deste tema no Maranhão. O trabalho aponta que a implantação desse modelo de escolas se apresenta como forma de controlar a violência e a criminalidade em bairros de periferia, porém excluem essa mesma periferia por meio dos processos seletivos, cobrança de

taxas e expulsão de estudantes que não se adequam às normas.

Eliana Brito e Marize Rezende (2020) encontram no caso da Bahia a emergência de um novo regime discursivo que migra da gestão democrática e participativa para a racionalidade militar. Segundo esse regime, a violência escolar e a indisciplina impedem o trabalho dos professores, disciplina é entendida como sinônimo de sucesso escolar. É a violência do entorno que justifica a presença dos militares nas escolas que exercerão esse papel disciplinador sobre os estudantes, deixando aos professores o trabalho pedagógico.

Míriam Alves, Mirza Toschi e Neusa Ferreira (2018) analisam a expansão dos colégios militares de Goiás. O que ocorreu foi a criação de uma rede paralela de escolas com um tratamento diferenciado que lhes assegura mais recursos, mais profissionais, mais equipamentos. Na mesma linha do apontado por Hélio Sena e Viviane Klaus (2023), cobram taxas mensais, exigem fardamentos caros e excluem os alunos que não se ajustam. O Governo do Estado renunciou a criar uma

política educacional que melhore toda a rede escolar para adotar uma lógica de diferenciação via colégios militares, inclusive tornando isso uma moeda de troca nas eleições locais. O que se faz é solapar a escola pública, gratuita e universal para todos e adotar a oferta de uma escola com melhores condições de funcionamento, mas para poucos.

Mônica Medici, Domenico Medici e Marcelo Leão (2020) tratam da experiência de militarização de escolas de Mato Grosso. Os pesquisadores mostram a incompatibilidade entre os princípios do ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e o modelo de escola cívico-militar. Uma das contribuições mais relevantes é sua narrativa sobre a realização de uma audiência pública para a transformação de uma escola do município de Vila Rica em escola cívico-militar, sem transparência na informação para a comunidade e sem espaço para o contraditório. A comunidade escolar rejeitou a militarização com base nos seguintes elementos: restrição no atendimento pela redução do número de

vagas, inviabilização do atendimento da educação especial e das salas anexas em comunidades rurais, realização de seletivo, cobrança de matrícula e compra de uniforme.

Quanto à militarização das escolas do Distrito Federal, Amaral Gomes e Erlando Rêses (2024) analisam a visão dos docentes sobre esse programa. O modelo dessas escolas é contrário a concepção educacional emancipatória e libertadora, o que se impõe é uma concepção educacional de subordinação e obediência acrítica, com impactos na gestão democrática do ensino. Por um lado, há os que apoiam e veem esse modelo como redentor da educação por inculcar disciplina e obediência nos estudantes. Por outro, há os que o recusam por impor padronização que limita a diversidade cultural e os esforços de empoderamento da juventude. Nem a violência diminuiu, nem a aprendizagem aumenta, o que ocorre são processos de segregação escolar e coibição do pensamento crítico.

Nícolas Netto e Regina Moreira (2024) tratam da militarização de escolas do Paraná. Este estado atualmente possui o maior número de colégios militares do Brasil, por volta de 312 unidades. A APP-Sindicato, como mostram os autores, teve um papel fundamental no acompanhamento do processo de implantação e na identificação dos principais problemas desse modelo. O programa foi aprovado e implementado de forma autoritária, há incompatibilidade entre as práticas de gestão e disciplina militar no ambiente escolar, exclusão dos estudantes trabalhadores com o fechamento de turmas do ensino noturno, violação de princípios do ensino como a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, maior aporte de recursos para essas escolas em detrimento das demais escolas da rede e o uso dos colégios militares como moeda de troca para apoio político-eleitoral.

Joselita Silva (2023) aponta para o caráter neoconservador do projeto de colégios militares do Paraná, embalado em duas narrativas: a da melhoria da qualidade e da melhoria da conduta dos estudantes.

Apelando para os medos e temores sociais, impõe um disciplinamento militar dos estudantes que viola o direito das crianças, adolescentes e jovens serem crianças, adolescentes e jovens. Essa violação fere a integridade física, psíquica e moral dos estudantes formando-os para a submissão, a docilidade e a obediência, reprimindo a possibilidade de cultivarem sua imagem e construïrem sua própria identidade.

Por fim, Maurício Mulinari e Vicente Heinen (2024) avaliaram os impactos financeiros e o desempenho escolar nas escolas militares de Santa Catarina. Entre os achados identificados está o fato de que o Governo do Estado destinou investimentos em infraestrutura para as escolas cívico-militares que representam quase o dobro do valor transferido para as demais escolas estaduais; maior investimento em profissionais da educação em relação ao número de matrículas; comprometimento do orçamento da Secretaria de Educação com o pagamento de pessoal militar; e piora no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb.

Os argumentos jurídicos

Os argumentos jurídicos contra a militarização das escolas públicas e os programas de criação de escolas cívico-militares podem ser organizados em dois grandes blocos: as violações legais em âmbito internacional e as violações legais em âmbito nacional.

As violações no âmbito internacional foram apresentadas em relatório paralelo junto ao Comitê de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas. O documento foi elaborado por um conjunto de organizações com atuação no campo da defesa do direito à educação, quais sejam: Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação-RePME, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Ação Educativa, o coletivo Professor@s Contra o Escola sem Partido e a Plataforma de Direitos Humanos-Dhesca Brasil, com o apoio da Clínica de Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC (CPPDH/UFABC).

As violações ocorrem em relação ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), do qual o Brasil é signatário. O que foi apontado em relação à militarização das escolas públicas foi o seguinte: viola a liberdade acadêmica e a autonomia institucional; ocorre violação ao dever de não-discriminação e tratamento igualitário no acesso e permanência na educação; amplia a exposição de meninas e mulheres à violência de gênero e de crianças e adolescentes à violência física e psicológica; ocorre violação ao dever de não-discriminação na organização e financiamento das escolas públicas; a adoção de disciplina militar é incompatível com o regime de direitos humanos na educação; e ocorre violação à proibição de retrocesso em matéria de direitos humanos.

Caberia destacar que em mapeamento sobre a liberdade de ensino dos professores no Brasil, encontrei casos que ocorreram em escolas militarizadas, entre eles, a censura de aulas e materiais, o afastamento disciplinar de professores, procedimentos

administrativos, vigilância em sala de aula, perda de cargo ou demissão, bem como, perseguições ideológicas (Almada, 2024e).

Quando comparamos com os argumentos dos pesquisadores, por exemplo, se pode identificar claramente algumas dessas violações como o apoio financeiro e de pessoal diferenciado dado a essa rede escolar militarizada em detrimento da rede escolar como um todo, como vimos nos casos de Goiás, Santa Catarina e Paraná. O que caracteriza discriminação na organização e financiamento das escolas públicas, beneficiando umas em relação às outras. Além disso, a realização de processos seletivos e mecanismos de expulsão dos estudantes que não se adaptam ao modelo são exemplos de discriminação e tratamento não-igualitário no acesso e permanência na escola. Essa é uma das principais características de todas as escolas militarizadas.

As violações legais em âmbito nacional foram sintetizadas em peça jurídica produzida pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do

Ministério Público Federal (2024) em representação contra o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo. O documento aponta a inconstitucionalidade formal e material desse programa, bem como, a ausência de comprovação da melhoria da qualidade do ensino.

A inconstitucionalidade formal se caracteriza pelo fato de que a matéria é de competência privativa da União, logo o Estado de São Paulo (Estados ou Municípios) não pode legislar sobre o tema, dado não haver acolhida nem na Constituição Federal nem na LDB de um modelo híbrido de escola civil e militar.

A inconstitucionalidade material se caracteriza pela ofensa ao princípio da valorização dos profissionais da educação, a extrapolação dos limites constitucionais da força militar estadual e a violação ao princípio da gestão democrática do ensino público.

Quanto ao primeiro aspecto, o profissional da educação é selecionado via concurso público e as atividades pedagógicas são privativas dele. Os militares não são profissionais da educação, não possuem

formação para esse exercício e nem fizeram concurso para tal. Além disso, a remuneração criada pelo Programa a ser paga aos militares é superior ao salário mensal dos agentes de organização escolar e dos professores da rede.

Quanto ao segundo aspecto, não é por estarem na reserva que os militares deixam de estar submetidos à atividade militar. Portanto, não é possível atribuir função pedagógica a servidores militares ainda que na reserva, dado que a atividade policial se restringe ao policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública.

Quanto ao terceiro e último aspecto, a gestão democrática do ensino é princípio constitucional, isso implica em pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, formação de espírito crítico, consensualidade, transparência, participação e publicidade. As escolas cívico-militares configuram modelo inexistente e abrem ensejo a vetores próprios da formação/educação militar, isso arrefece o espaço

crítico para o diálogo e o desenvolvimento livre do pensamento no ambiente escolar.

Por fim, no que diz respeito à ausência de comprovação da melhoria do ensino, o documento da Procuradoria aponta para a inexistência de qualquer evidência científica ou estudos conclusivos que atestem a melhora no comportamento dos alunos e a qualidade do ensino. Assim sendo, não é possível atribuir ao Programa um caráter de infalibilidade e não há razoabilidade na presença de força militar estadual na escola. Conter criminalidade não se confunde com militarização dos processos pedagógicos e tal medida implica em riscos inerentes considerando a alta letalidade da Polícia paulista. Some-se a isso que o Programa poderá ocasionar prejuízos sociais e econômicos à Rede de Ensino.

Quando comparamos com os argumentos dos pesquisadores há convergências, já foi apontada por eles a violação dos princípios do ensino, a incompatibilidade entre disciplina militar e ambiente escolar, bem como, que a melhoria da qualidade do

ensino alegada não está comprovada e inclusive há indicativos de que não é consistente, dados os filtros que fazem no seletivo de entrada e durante a permanência do estudante nas escolas militarizadas, expulsando os que tenham notas baixas.

Diferenciação e segregação

Antes de existir Ministério da Educação era a Diretoria de Instrução Pública que cumpria suas funções. Estava vinculada à Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça do Império do Brasil. Trocando em miúdos, militarizar é no fundo voltar a tratar a educação como assunto de polícia, não de política pública.

Além de ser um retrocesso, a proposta de escolas cívico-militares não se sustenta, como bem evidenciam os argumentos dos pesquisadores e os argumentos jurídicos. Contudo, tem obtido aprovação popular e sido implementada por governos de esquerda e direita no âmbito estadual e municipal. A justificativa é que traz disciplina e ordem para os estudantes.

É imprescindível esconjurar essa ignorância e dismantelar essa força bruta, como canta Chico Buarque na música “Que tal um samba?”. Entendo que não é necessário militarizar as escolas sob tal justificativa, mas sim investir nas escolas públicas para que todas tenham um padrão mínimo de qualidade. A existência de equipe escolar que auxilie os diretores e os professores na organização e manutenção resolveria os problemas de disciplina escolar, sem a necessidade de impor ou confundir isso com disciplina militar. Infelizmente a realidade é que nem há o investimento suficiente, nem há equipes de apoio.

Para finalizar, argumento que as escolas cívico-militares ou escolas militarizadas operam sob o signo da diferenciação e da segregação, princípios orientadores não declarados e contrários ao direito à educação em âmbito nacional e internacional.

A diferenciação é quando o Estado (União, Estados ou Municípios) concentra recursos, investimentos, manutenção e pessoal em redes paralelas novas e à margem do conjunto da rede escolar. A

atenção e a prioridade por parte da política ficam a elas dedicadas. As demais escolas são secundarizadas e invisibilizadas, apenas as escolas novas aparecem na agenda pública. Dessa forma, por meio de ampla divulgação, o Estado sinaliza para a sociedade que se está fazendo algo melhor ou que em algum momento todas as escolas serão melhores. Enquanto ninguém está olhando, fascinados por essa rede nova, a ampla maioria das escolas segue em condições precárias, como mostramos no capítulo sobre infraestrutura escolar.

A segregação é quando se seleciona de forma externa ou interna os estudantes que podem ficar nessas escolas novas. A forma externa se caracteriza pelos seletivos de entrada por provas, reserva de vagas para filhos de militares ou recusa de estudantes com deficiência. A forma interna se caracteriza pela expulsão dos estudantes que não se adequam ao modelo, os faltosos, os problemáticos, os indisciplinados ou os com dificuldades de aprendizagem.

É pela diferenciação e segregação que as escolas cívico-militares alcançam melhores resultados nos seus

indicadores educacionais, bem como, conquistam a aprovação junto a parte das famílias a quem nunca se garantiu escola pública de qualidade. Somente com a regulamentação do Sistema Nacional de Educação e do padrão mínimo de qualidade é que poderemos enfrentar essa falsa solução.

CONCLUSÃO

A descontinuidade não é a principal característica das políticas educacionais brasileiras, mostramos que existem programas que remontam ao século XX e que foram sendo continuados e aperfeiçoados sob o marco da Constituição Federal de 1988.

Tal como os anéis de crescimento de uma árvore, as políticas educacionais foram se modificando e consolidando por meio das avaliações, auditorias e fiscalizações, optando-se pela forma descentralizada de fazer sua implementação e atravessando governos de distintos espectros políticos.

A escola pública ainda possui precária infraestrutura escolar e melhorá-la é fundamental para a qualidade do ensino. Embora exista farta literatura apontando para os impactos positivos no aprendizado e clima escolar, não creio ser imperioso ter um número para justificar que todos os estudantes brasileiros têm

direito à escola com condições de funcionamento decentes.

A educação pública em face dos seus inúmeros problemas e passivos históricos precisa de mais recursos e boa gestão. Mais recursos para realizarmos um movimento histórico que outros países já fizeram e podermos recuperar o tempo perdido. Boa gestão para aplicar corretamente os recursos públicos com capacidade de planejamento e eficiência para alcançar resultados com justiça social.

As avaliações não são a última palavra sobre a qualidade do ensino, apenas aportam um elemento para a tomada de decisão. É importante limitar os usos de seus resultados, não podem servir para punição ou bonificação. A ideia é que sejam orientadoras da melhoria do processo educativo em lógica de cooperação entre escolas, jamais de competição.

Escolas militares são inconstitucionais e ilegais, não tem salvaguarda em nossa Constituição ou em nossa LDB. É uma forma de desperdício de dinheiro público que atenta contra os princípios educacionais e

os valores democráticos. Representam a criação de uma rede paralela baseada na segregação e na diferenciação que nos afasta da escola pública, universal, gratuita, inclusiva, sustentável e de qualidade para todos.

Estes foram os cinco contrapontos que fiz em relação a ideias equivocadas que circulam no debate público sobre a educação brasileira. Ideias que precisamos superar como Estado-Nação para avançarmos na criação do Sistema Nacional de Educação, na garantia do financiamento adequado das políticas educativas, no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação e na definição do padrão mínimo de qualidade para nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMADA, J. **Relatório Geração Brasil 2023: condições de infraestrutura escolar para as crianças e adolescentes brasileiros**. São Luís: CIEPP, 2024a. Disponível em https://www.ciepp.org/_files/ugd/25b93e_be1dc7e4efb54104a4c337a9d17a120f.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

ALMADA, J. **O lugar da arte: a presença de salas de arte nas escolas brasileiras**. São Luís: CIEPP, 2024b. Disponível em https://www.ciepp.org/_files/ugd/25b93e_452c8ef8542f4b5fa9d2d566024595e8.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

ALMADA, J. **Relatório “E o verde onde é que está?”: presença de áreas verdes em escolas brasileiras**. São Luís: CIEPP, 2024c. Disponível em https://www.ciepp.org/_files/ugd/25b93e_13325a696b3642eebd45311fd2df118d.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

ALMADA, J. **Saunas de aula: climatização de salas de aula nas escolas brasileiras**. São Luís: CIEPP, 2024d.

Disponível em

https://www.ciepp.org/files/ugd/25b93e_e0bc9d0ebff14307a8299051329f01d0.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

ALMADA, J. **Mapeamento das violações à liberdade de ensino dos professores no Brasil**. São Luís: CIEPP, 2024e. Disponível em

https://www.ciepp.org/files/ugd/25b93e_2595c4b6fc694381bea8a2eecfd2ee4d.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

ALMEIDA, F. de; KRUNFLI, M. **Quanto Custará Estudar nas 23 Escolas Mais Exclusivas do Brasil em 2025**. Disponível em

<https://forbes.com.br/forbes-money/2024/11/quanto-custara-estudar-nas-23-escolas-mais-exclusivas-do-brasil-em-2025/>. Acesso em 21 dez. 2024.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. A expansão dos colégios militares em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, 2018. Disponível em

<https://scholar.archive.org/work/n7rmrnjmjuctfahbz4djrktfu4/access/wayback/http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/865/pdf>.

Acesso em 21 dez. 2024.

AMELINHA. **Flor da Paisagem** [2013]. Disponível em

<https://www.letras.mus.br/amelinha/423856/>.

Acesso em 21 dez. 2024.

ANÍBAL, F. **Experimento**: o Paraná abre as portas das escolas públicas para empresas privadas. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/o-parana-abre-as-portas-das-escolas-publicas-para-empresas-privadas/>. Acesso em 21 dez. 2024.

ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARTICULAÇÃO contra o ultraconservadorismo na educação et al. **Relatório Paralelo sobre a situação de crescente militarização da Educação Básica, perseguição sistemática a educadores e educadoras e censura às temáticas de direitos humanos nas escolas do Brasil**. Disponível em <https://campanha.org.br/noticias/2023/10/26/relatorio-da-onu-sobre-brasil-traz-recomendacoes-pela-educacao-em-direitos-humanos-nas-escolas-e-pela-educacao-antirracista-e-antissexista-apos-sugestoes-de-movimentos-sociais>. Acesso em 21 dez. 2024.

ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Operação Educação**: fiscalização ordenada nacional – relatório consolidado Brasil. Brasília: Atricon, 2023. Disponível em https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

BAD Teacher. Direção: Jake Kasdan. Produção: Mosaic Media Group. Local: Columbia Pictures, 2011. DVD.

BARRETT, P. et al. **The impact of school infrastructure on learning:** a synthesis of the evidence. Washington, DC: The World Bank, 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/329402892_The_Impact_of_School_Infrastructure_on_Learning_A_Synthesis_of_the_Evidence. Acesso em 20 dez. 2024.

BEMVENUTI, M. de A.; FISCHER, L. G. Peixes: morfologia e adaptações. **Cadernos de Ecologia Aquática**, 5 (2):31-54, ago-dez. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Luciano-Gomes-Fischer/publication/242331096_Peixes_Morfologia_e_Adaptacoes/links/00b7d51ccf5466ec9f000000/Peixes-Morfologia-e-Adaptacoes.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

BORGES, J. L. **Esse Ofício do Verso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Avaliação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em https://www.youtube.com/live/7qadXm_AHpk?si=Ye1ZJj5nXfbvn5ZR. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Censo Escolar. **Painéis Estatísticos.**

Disponível em

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 21

dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer**

CNE/CEB Nº 8/2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de**

2019. Institui o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em 21 dez.

2024.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Escolas**

Conectadas. Disponível em

<https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>.

Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério-FUNDEB. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb#:~:text=O%20Fundeb%20foi%20institu%C3%ADdo%20como,25%20de%20dezembro%20de%202020>. Acesso 20 dez. 2024.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. Estimativa da carga tributária bruta do governo geral. Brasília: STN, 2023. Disponível <https://www.gov.br/cgu/pt->

[br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-da-gestao-dos-administradores/prestacao-de-contas-do-presidente-da-republica/arquivos/2023/Boletim_EstimativaCargaTributariaBruta_2023_final.pdf](https://www.planalto.gov.br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-da-gestao-dos-administradores/prestacao-de-contas-do-presidente-da-republica/arquivos/2023/Boletim_EstimativaCargaTributariaBruta_2023_final.pdf). Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Painel de Obras. Disponível em <https://clusterqap2.economia.gov.br/extensions/painel-obras/painel-obras.html>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Polícia Federal. Disponível em <https://www.gov.br/pf/pt-br>. Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Digital. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MF, de 28 de agosto de 2024. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 6, de 28 de dezembro de 2023, que estabelece as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para o exercício de 2024, nas modalidades Valor Anual por Aluno - VAAF, Valor Anual Total por Aluno - VAAT, e Valor Anual por Aluno decorrente da complementação Valor Aluno Ano Regular – VAAR. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mf-n-8-de-27-de-agosto-de-2024-581171031>. Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/piec>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE. Disponível em <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-aco-es-e>

[programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde](#). Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão-GESAC. Disponível em <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/gesac/gesac.html>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Internet Brasil. Disponível em <https://www.gov.br/mcom/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/internet-brasil>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Mais Educação. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/mais-educacao>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio e Transporte Escolar-PNATE. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Nacional do Livro e Material Didático-PNLD. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Programa Saúde na Escola-PSE. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-saude-na-escola>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 2.614, de 26 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 21 dez. 2024.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 844-863, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447->

[41932019000300844&script=sci_arttext](https://www.letras.mus.br/chico-buarque/que-tal-um-samba-part-hamilton-de-holanda/). Acesso em 21 dez. 2024.

BUARQUE, C. **Que tal um samba?** [2022]. Disponível em <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/que-tal-um-samba-part-hamilton-de-holanda/>. Acesso em 21 dez. 2024.

CAMPANHA. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **10 anos do Plano Nacional de Educação: análise final da execução das metas da Lei 13.005/2014**. São Paulo: Campanha, 2024. Disponível em <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/>. Acesso em 20 dez. 2024.

CARVALHO, W. L. (Coord). **Caracterização e Avaliação do Transporte Escolar do Brasil**. Brasília: UFG/MEC-FNDE, 2018 (Volume 1).
CARVALHO, W. L. (Coord). **Avaliação Nacional do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar-PNATE: avaliação de impacto**. Brasília: UFG/MEC-FNDE, 2018 (Volume 3).

CASTRO, C. de M. Choque Cultural: um Filósofo Desembarca na Corte (Resenha de R. Janine, “A Pátria Educadora em Colapso”). **Interesse Nacional**, out-dez. 2018. Disponível em <https://interessenacional.com.br/wp-content/uploads/2021/12/IN43-PDF-1.pdf>. Acesso em 21 dez. 2024.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, 2009, 1.3: 271-296. Disponível em <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em 20 dez. 2024.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Panorama da Qualidade da Internet nas Escolas Públicas Brasileiras**. Disponível em <https://medicoes.nic.br/media/Publicacao-internet-escolas-2024.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

CGU. Controladoria Geral da União. **Relatório 952852: contribuição do financiamento federal da educação básica para a qualidade do ensino e a equalização de oportunidades**. Brasília: CGU, 2024. Disponível em <https://eaud.cgu.gov.br/relatorio/1629973>. Acesso em 20 dez. 2024.

CGU. Controladoria Geral da União. **Relatório de Avaliação do Programa Nacional do Livro-PNLD 2023 no Rio de Janeiro**. Brasília: CGU, 2024. Disponível em <https://eaud.cgu.gov.br/relatorio/1307699>. Acesso em 20 dez. 2024.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento**

socioambiental sustentável – documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77178-documento-final-da-conae-2024-e-oficialmente-entregue-ao-ministro-da-educacao>. Acesso em: 21 dez. 2024.

DA SILVA, J. R. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 83-101, 2023. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1662>. Acesso em 21 dez. 2024.

DUARTE, J.; GARGIULO, C.; MORENO, M. **School infrastructure and learning in latin american elementary education: an analysis based on the SERCE**. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2011. Disponível em <https://publications.iadb.org/en/publication/11718/schoolinfrastructure-and-learning-latin-american-elementary-education-analysis>. Acesso em 20 dez. 2024.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **O Financiamento do PNE (2024-2034): é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil**. Disponível em <https://fineduca.org.br/wp->

content/uploads/2023/12/20231221_Nota_Te%CC%81cnica_10_PIB_apoios.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

FNEEI. Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. **Relatório final do VI FNEEI**. Luziânia: FNEEI/FLACSO, 2022. Disponível em <https://flacso.org.br/files/2022/12/VF-Revista-FNEEI-v20221220.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

GOIÁS. Tribunal de Contas do Estado de Goiás. Gabinete do Conselheiro Celmar Rech. **Relatório N° 53/2024 – GCCR**. Disponível em <https://www.tce.go.gov.br/ConsultaProcesso/AbraPDF?key=712531522302131061022561631691841812032691181971032702881931252531402861481191542481632922331902>. Acesso em 21 dez. 2024.

GOIS, A. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil**: políticas educacionais do MEC em depoimentos de ex-ministros. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GOMES, A. R.; DA SILVA RÊSES, E. Militarização das escolas públicas: posicionamento de docentes do Distrito Federal (2019-2020). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 17, n. 49, p. 455-482, 2024. Disponível em <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3172>. Acesso em 21 dez. 2024.

GONÇALVES, L.; CARDOZO, S. Olhares e sentidos dos professores sobre o modelo de escola militarizada no Estado de Roraima. Disponível em

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/convolucao/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID918_28092020151113.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

GONZAGA, L. **Paulo Afonso** [1955]. Disponível em <https://youtu.be/2hZszDfV6yI?si=DSPTCeVv-gFqUvuB>. Acesso em 20 dez. 2024.

GRAZIANE, E; ALMADA, J. **Faltam recursos e gestão na educação**. Disponível em <https://www.ciepp.org/post/faltam-recursos-e-gestao-na-educacao>. Acesso em 21 dez. 2024.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicas. **Orçamentos dos Estados e do Distrito Federal (2019-2023): como anda a educação?**. Brasília: Inesc, 2023. Disponível em https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relatorio-subnacionais_malala-1.pdf?x12453. Acesso em 21 dez. 2024.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicas. **Relatório Transparência: análise sobre os dados da educação nos portais de transparência das unidades federativas**. Brasília: Inesc, 2023. Disponível em https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/08/inesc_relatorio_transparencia_portais_malala.pdf?x12453. Acesso em 21 dez. 2024.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicas. **Uma análise qualitativa dos gastos subnacionais da educação**. Brasília: Inesc, 2024. Disponível em <https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2024/07/estudo-analise-qualitativa-gastos-educacao.pdf?x12453>. Acesso em 21 dez. 2024.

JUNIOR, T. V.; FILHO, A. C.; GADIG, O. B. F. **Grandes peixes oceânicos da costa brasileira**. São Vicente: Campus do Litoral Paulista - Instituto de Biociências, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/340262484_Grandes_Peixes_Oceanicos_da_Costa_Brasileira. Acesso em 21 dez. 2024.

KATRIB, C. M. I.; GANDOLFI, P. E (Orgs.). **Diálogos com o PDDE: vivências, experiências e boas práticas**. Curitiba: CRV, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/manuais/DilogoscomoPDDE.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de Educação Básica: uma revisão de literatura. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195006/68464195006.pdf>. Acesso em 21 dez. 2024.

MARIN, T. **As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira**. Campinas:

Anpae, 2024. Disponível em

[https://anpae.org.br/website//wp-content/uploads/2024/07/0424L-](https://anpae.org.br/website//wp-content/uploads/2024/07/0424L-NarrativasPrivatizacao.pdf)

[NarrativasPrivatizacao.pdf](https://anpae.org.br/website//wp-content/uploads/2024/07/0424L-NarrativasPrivatizacao.pdf). Acesso em 21 dez. 2024.

MEDICI, M. S.; DOS SANTOS MEDICI, D.; LEÃO, M. F. Militarização da escola pública: uma reflexão

histórica do sistema educacional brasileiro e das lutas

em Mato Grosso. **Revista Destaques Acadêmicos**, v.

12, n. 2, 2020. Disponível em

<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2620>. Acesso em 21 dez. 2024.

MENDES, M. **Novo Fundeb não trouxe a revolução alardeada**. Disponível em

[https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcos-mendes/2024/11/novo-fundeb-nao-trouxe-a-](https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcos-mendes/2024/11/novo-fundeb-nao-trouxe-a-revolucao-alardeada.shtml)

[revolucao-alardeada.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcos-mendes/2024/11/novo-fundeb-nao-trouxe-a-revolucao-alardeada.shtml). Acesso em 21 dez. 2024.

MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY. **Nonsense**.

Disponível em [https://www.merriam-](https://www.merriam-webster.com/dictionary/nonsense)

[webster.com/dictionary/nonsense](https://www.merriam-webster.com/dictionary/nonsense). Acesso em 21 dez. 2024.

MIGUEL, L. **La Incondicional** [1988]. Disponível

em [https://www.letras.mus.br/luis-](https://www.letras.mus.br/luis-miguel/26125/traducao.html)

[miguel/26125/traducao.html](https://www.letras.mus.br/luis-miguel/26125/traducao.html). Acesso em 21 dez.

2024.

MPF. Ministério Público Federal. **Representação contra a Lei Complementar Nº 1.398/2024 que institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.**

Disponível em

https://www.mpf.mp.br/pfdc/documentos-diversos/representacao_PFDC_programa_civico_militar_SP.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

MULINARI, M.; HEINEN, V. **Escolas Cívico-Militares em Santa Catarina: avaliação de impactos financeiros e no desempenho escolar.** Florianópolis: SINTE/SC, 2024.

NETTO, N. D.; MOREIRA, C. R. S. Militarização de escolas públicas no Paraná e o papel da imprensa da APP-Sindicato: Militarization of public schools in Paraná and the role of the Paraná Teachers' Union Press. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8907>. Acesso em 21 dez. 2024.

OAE. Observatório da Alimentação Escolar.

Estudantes: o que pensam os/as escolares sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar, antes e na pandemia de COVID 19. Disponível em

<https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2021/09/PESQUISA->

[O%CC%81AE%CC%82-2021.pdf](#). Acesso em 20 dez. 2024.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **A cor da infraestrutura escolar**: diferenças entre escolas brancas e negras. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1FGSWUIWHR6oFK7wJLvY8vNOuVy-RMvfc/view?usp=sharing>. Acesso em 20 dez. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2024 - Country notes: Brazil**. Paris: OCDE, 2024. Disponível em https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/brazil_eea51596-en.html. Acesso em 21 dez. 2024.

PACHECO, M.; JUNIOR, E. A. P.; OLIVEIRA, D. A.. Infraestrutura das escolas rurais de Educação Básica: desigualdades em relação ao meio urbano. **Nodos y Nudos**, v. 6, n. 45, 2018. Disponível em <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13791>. Acesso em 20 dez. 2024.

PELLANDA, A.; PIPINIS, V. (Coords.). **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas do estado entre 2016 e 2021 na educação. São Paulo: Campanha, 2021. Disponível em <https://campanha.org.br/acervo/estudo-nao-e-uma-cri-se-e-um-projeto-os-efeitos-das-reformas-do-estado->

[entre-2016-e-2021-na-educacao/](#). Acesso em 21 dez. 2024.

PORRUA, P.; COLUSSI, C. F. **Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE**: subsídios para uma gestão equânime do programa. Brasília: Enap, 2023. Disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/7835>. Acesso em 20 dez. 2024.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e250287, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 dez. 2024.

ROQUETTE, J. G.; LOBO, F. D. A.; & CURADO, L. F. A. Dendroclimatologia na Amazônia: aplicações e potencialidades. **Ci. Fl.**, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 451-462, jan./mar., 2019 ISSN 1980-5098 DOI: <https://doi.org/10.5902/1980509831995>. Acesso em 20 dez. 2024.

SAGRES. Instituto Sagres. **Projeto de Nação**: cenários prospectivos Brasil 2035 – cenário foco – objetivo, diretrizes e óbices. Brasília: Instituto Sagres,

2022. Disponível em <https://sagres.org.br/artigos/ebooks/PROJETO%20DE%20NA%C3%87%C3%83O%20-%20Vers%C3%A3o%20Digital%2019Mai2022.pdf>. Acesso em 21 dez. 2024.

SALTO, I. M. **Harmony and Cacophony in Large-scale Assessments in Education: a Mexican Account**. Leiden/Boston: Brill, 2023.

SANDEL, M. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, C. D. A.; ALVES, M. F., MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(3), 580-591, 2019. Disponível http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000300580&script=sci_arttext. Acesso em 21 dez. 2024.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Constituição do Estado. **Emenda Constitucional Nº 55/2024**. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Emenda%20Constitucional&numero=55&ano=2024>. Acesso em 21 dez. 2024.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.** [online]. 2008, n.24, pp.07-16. ISSN 1519-3993. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 dez. 2024.

SCHNEIDER, G.; FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: Desigualdades e desafios para o financiamento da Educação Básica. **Revista Educação Básica em Foco**, Brasília, v. 1, n. 3, out./dez. 2020. Disponível em: [https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura das escolas publicas no brasil SCHNEIDER-Gabriela FRANTZ-Maira-Gallotti ALVES-Thiago.pdf](https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura%20das%20escolas%20publicas%20no%20brasil%20SCHNEIDER-Gabriela%20FRANTZ-Maira-Gallotti%20ALVES-Thiago.pdf). Acesso em 20 dez. 2024.

SENA, H. C. de O.; KLAUS, V. Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312023000100101&script=sci_arttext. Acesso em 21 dez. 2024.

SENADO FEDERAL. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Relatório de Avaliação de Políticas Públicas de Educação Integral (Programa Mais Educação)**. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg->

[getter/documento/download/170d3831-1073-4ed7-96ea-f9d9efff3d1f](https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges). Acesso em 20 dez. 2024.

SHAHEED, F. (Rel.). **Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos**. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2023. Disponível em <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges>. Acesso em 20 dez. 2024.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Disponível em <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf>. Acesso em 21 dez. 2024.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, p. 78-99, 2013. Disponível em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

SOUZA, M. P. J. de. A palavra convence e o exemplo arrasta. In: MARTINS FILHO, J. R. (Org.). **Os militares e a crise brasileira**. São Paulo: Alameda, 2021.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília:

TCU, 2024. Disponível em <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/auditoria-analisa-evasao-escolar-em-instituicoes-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica.htm>. Acesso em 21 dez. 2024.

TUDO em todo lugar ao mesmo tempo. Direção: Dan Kwan; Daniel Scheinert. Produção: IAC Films. Local: A24, 2022. Prime.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757?posInSet=1&queryId=3d780b>. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education**: lead for learning. Paris: Unesco, 2024. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>. Acesso em 21 dz. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**:

reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris: Unesco, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>. Acesso em 21 dez. 2024.

VASCONCELOS, A.; FRANCK, L. Análise da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos municípios. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 32, p. 48-73 jan./abr. 2022. Disponível em https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9050. Acesso em 20 dez. 2024.

VASCONCELOS, J. C. et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, out./dez. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJKBgLLt/>. Acesso em 20 dez. 2024.

VIOLA, P. da. **Timoneiro** [1996]. Disponível em <https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/162803/>. Acesso em 21 dez. 2024.

WACHS, L. S. et al. Avaliação da implementação do Programa Saúde na Escola do Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica: 2012, 2014 e 2018. **Cad. Saúde Pública** 2022;

38(6):e00231021. Disponível em
[https://www.scielo.br/j/csp/a/3dcVzH7x3cj6dhBvN
Mt85PJ/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/csp/a/3dcVzH7x3cj6dhBvNMt85PJ/?lang=pt). Acesso em 20 dez. 2024.

O AUTOR

Jhonatan Almada é atualmente Diretor do Centro de Inovação para a Excelência em Políticas Públicas-CIEPP. É co-fundador da Rede de Planificadores Educativos da América Latina, membro da Rede de Especialistas em Política Educativa da UNESCO/IIPE, da Network for International Policies and Cooperation in Education and Training-NORRAG, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Conselho Consultivo Nacional do T20 Brasil.

É bolsista CAPES/PROEX e participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior-PDSE na Universidad Autónoma de Baja California (México) desenvolvendo estudos de educação comparada.

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) [em andamento]. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Especialista em Planejamento e Gestão de Políticas Educativas pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO. Especialista em Gestão e Políticas Públicas pela Fundação Getúlio Vargas-FGV.

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão-Uema.

Atualmente é professor da Faculdade Santa Luzia e do Programa Ensinar da Uema. Exerceu a docência na rede pública estadual como Professor de História; na Universidade Estadual do Maranhão como Professor da Especialização em Metodologia do Ensino Superior; e na Universidade Federal do Maranhão como Professor da Especialização em Gestão Pública e da Especialização em Educação Integral.

Exerceu os cargos de Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação; Reitor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEEMA; Presidente da Federation of International RoboSports Association (FIRA) no Brasil; Secretário-Adjunto de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Diretor de Desenvolvimento do Ensino de Graduação da UFMA; Pró-Reitor de Ensino Substituto da UFMA; Presidente do Conselho Fiscal do Conselho Nacional de Secretários de Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação-CONSECTI; Chefe de Gabinete do IMESC; Chefe de Gabinete da Pró-Reitoria de Ensino da UFMA; Coordenador de Projetos da ONG Escola de Formação de Governantes; Membro do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social; Membro do Conselho Curador da Fundação Sousaândrade; Membro do Conselho Deliberativo do

SEBRAE; Membro do Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

Publicou mais de 20 livros, entre eles "Repensar o Brasil", "Pelo direito à educação no Brasil", "Planejamento e desenvolvimento do Maranhão", "Maranhão: enigmas, desafios e urgências", "Ignacio Rangel, decifrador do Brasil", "Alternância do poder político no Maranhão" e "Governo Jackson: o legado".

FORTUNA CRÍTICA

“Com linguagem clara e didática, sem perder a consistência acadêmico-científica, Jhonatan Almada entrega à sociedade brasileira um livro que tenta desmistificar a política pública de educação no nosso país. Essa é uma tarefa urgente e importante em meio a tantos modismos equivocados que capturam o debate educacional, a exemplo do dilema entre financiamento e gestão, da militarização das escolas e da pretensão de monitorar qualidade da ação governamental no setor apenas a partir de exames de desempenho estudantil. A obra "A Educação do Brasil em contrapontos", nesse sentido, cumpre bem o desafio pressuposto no seu título de abrir divergências e alargar horizontes do que o senso comum pensa a respeito da agenda educacional”.

Élida Graziane, MPC-SP e FGV.

“En este libro, la política educativa se ubica en el centro de la arena de disputa en la ocupación de la estatalidad brasilera. Con exquisita narrativa, repasa las principales políticas educativas desplegadas en una reflexión profunda de concepciones y disputas que se ponen en tensión. En el libro se plantean grandes desafíos de la educación intercalados con definiciones y orientaciones propias del autor que ilustran su posición

política dando pistas de hacia dónde orientar, en definitiva, la política educativa. Felicitaciones, un trabajo exquisito”.

Agustín Claus, FLACSO.

“Esta oportuna obra de Jhonatan Almada é uma empreitada inestimável de sistematização e de articulação crítica da pesquisa sobre a realidade educacional, beneficiando-se da experiência do autor na gestão, ensino e produção do conhecimento. Trata-se de um livro destinado a elevar o nível do debate, organizando um grande volume daquelas famosas evidências que tantos reformadores e gestores mencionam sem jamais levá-las em conta efetivamente”.

André Augusto da Fonseca, UERR.

“Tenho, de mim para mim, e o comunico nestas mal traçadas linhas, por ser expressão da verdade, que Jhonatan Almada é a maior revelação de homem público do século XXI no Maranhão. Jovem e maduro, este duas vezes conterrâneo de Gonçalves Dias, por ser caxiense e maranhense, foi Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação, Reitor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e, entre outras vitoriosas experiências que o

levaram a premiações nacionais e internacionais, Diretor de Desenvolvimento do Ensino de Graduação da Universidade do Maranhão.

Conheci-o mal saído da adolescência, quando mourejava na companhia magisterial de João Batista Ericeira, Raimundo Palhano e Abdelaziz About Santos, quando Jhonatan Almada, a golpes de talento, estimulado, emplumava a si mesmo, preparando o voo de condor que há de conduzi-lo a construtivas vivências nacionais e internacionais. Aristotélica e processualmente, a potência transfigurada em ato, o menino de Caxias, bem mais do que promessa, já vertical revelação, conjuga duas vocações que só as aves raras congeminam de forma equilibrada: as de homem de ideias e de homem de ação. De onde, em uma só figura, sobrenadarem múltiplas silhuetas: Historiador, Educador, Gestor Governamental, Escritor, Poeta e Editor.

A publicação de **A Educação no Brasil: cinco contrapontos necessários**, com certeza, vincula Jhonatan Almada à família espiritual de que emanaram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, apóstolos do advento da paideia com o calor humano dos trópicos, crédulos na emergência de uma civilização na qual gente venha a ser tratada como gente. O humanismo educacional emancipatório de Jhonatan Almada, semeador e construtor, é um antídoto à deformada consciência escravagista da anti

ou sub elite brasileira, irradiando expectativas e fomentando esperanças, como diria Ferreira Gullar, de que, dos terremotos clandestinos - acrescento eu -, rebentem manhãs azuis, tarde de sol e noites estreladas, em uma sociedade educada, razoável e solidária”.

Rossini Corrêa, IESB e AML

Se existe algum consenso na sociedade brasileira sobre a nossa Educação, e ele existe, é que temos muitos problemas estruturais para resolver e assim melhorar a realidade educacional brasileira

Assim, é com grande alegria e esperança que recebemos as contribuições do Professor Jhonatan Almada ao debate dessas questões fulcrais presentes, há décadas, na conjuntura e realidade educacional brasileira, presentes em sua mais recente obra

