

OBVIEDADES NÃO ÓBVIAS DA EDUCAÇÃO

Educação não pode tudo

Pedro Demo¹

Renan Antônio da Silva²

Educação pode muito. Não tudo. Disse Paulo Freire: “Se educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000). Mudar a sociedade é um empreendimento complexíssimo, ingente, incontrolável, que uma política sozinha não tem como sequer presumir. Em dimensão um pouco menor, mas ainda astronômica, educação sozinha não garante os direitos humanos, também porque, sendo naturalmente ambígua, gente educada pode arruinar a emancipação dos outros (Freire, 1997). Desenvolver consciência crítica não tem apenas a direção do bem; pode ter do mal. O exemplo mais clarividente é a emancipação europeia a partir do Iluminismo, modernismo científico, revolução industrial: a Europa se emancipou em muitos sentidos, mas coibiu a emancipação de outros povos, via colonialismo mormente (Harding, 1998; 2006; 2011).

O futuro de qualquer país está associado à qualidade educacional de seu povo, seja porque disso depende em grande parte a competitividade e a produtividade da economia (World Bank, 2018. Klees, 2017), ou porque é ingrediente substancial da qualificação da democracia e república, ou porque pode incidir expressivamente sobre chances de ascensão social e emancipação (World Bank, 2018a), ou porque tem impacto importante na inserção laboral (World Bank, 2019) e assim por diante. Trabalhadores mais bem educados se sindicalizam mais facilmente, e isto pode ter impacto relevante na defesa dos direitos laborais, na legislação trabalhista, nos contratos de trabalho etc. Cidadãos mais bem educados mais facilmente podem votar criticamente, resistir ao populismo e clientelismo, ainda que não haja associação mecanicista: há países hoje com população bem educada que favorece a governos de extrema direita, porque o jogo das ideologias extrapola decisões racionais.

Na opinião pública é dominante o discurso favorável à educação, também na imprensa, frequentemente com tonalidades proféticas educacionais lançadas sobre procedimentos risíveis, como é o instrucionismo prevalente: na escola quase não se aprende, sobretudo no EM – há estados que há 22 anos, desde 1995 (quando começou a série histórica do Ideb) não conseguem sair de resultados kafkianos em matemática no EM (Tabela 1). Em 2017, houve apenas 7 estados com desempenho acima dos 10%, o que ainda é algo terrivelmente absurdo, incluindo São Paulo (9.9%). A média (Brasil) expressa essa miséria severa persistente: em 1995, o aprendizado adequado de matemática no EM foi de 11.6%; em 2017 foi de 9.1% - em 22 anos nada se resolveu; ao contrário consolidou-se a inépcia total do sistema de ensino. Na turma abaixo dos 10%, a série história é melancólica, dantesca, porque não se vê capacidade de reação; ao contrário. O estado mais bem posicionado foi Distrito Federal, mas apresentava uma condição muito vexatória: teve a cifra de 31.5% em 1995, que foi a 36.2% em 1997, chegou a cair para 12.9% em 2015, e em 2017 era de 17% (menos da metade daquela cifra de 1997). O estado menos bem colocado foi Amapá: teve desempenho adequado de 5.2% em 1995, chegou a ir além de 10% em 2003 (provavelmente por algum

1 Possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988962364420428>. E-mail: pdemo@gmail.com

2 Professor na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), no Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (UNIS) e pesquisador em diversos institutos. Pesquisador Associado em Projetos na FAPESP. Com Pós-doutorado em Ciências Sociais (UNESP/Marília) e Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5491042310888384>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>. E-mail: r.silva@unesp.br

vício de coleta, porque logo volta a 3,5% em 2005), e teve em 2015 a cifra de 2,8%, a menor do país – a série histórica indica incapacidade gritante de reação, bem como que praticamente todas as aulas de matemática foram perdidas ou foram inadequadas. A rigor, exigir frequência em matemática faz pouco sentido, porque os estudantes ostensivamente só perdem seu tempo. Mesmo no estado mais destacado no Norte (Pará), o aprendizado de matemática não mostra nenhuma capacidade de reação: foi de 4,3% em 1995; e de 3,9% em 2017. As aulas são dadas. Ninguém aproveita.

Tabela 1 – Aprendizado adequado em **MATEMÁTICA** no **EM** - Ideb – BRASIL e Estados (1995-2017) (%).

Anos	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	11.6	17.9	11.9	11.6	12.8	10.9	9.8	11.0	10.3	09.3	07.3	09.1
Amapá	05.2	02.7	03.4	03.4	11.8	03.5	02.6	-	03.9	04.1	02.6	02.8
Amazonas	08.3	08.3	02.6	02.7	04.0	03.0	01.8	-	04.3	02.9	04.4	03.0
Maranhão	04.1	13.8	05.3	06.7	08.8	04.7	03.0	04.3	03.3	02.8	01.5	03.2
Pará	04.3	06.5	03.1	05.4	04.6	04.1	03.1	-	04.5	03.5	02.9	03.9
Acre	02.7	07.0	03.9	04.7	13.0	05.7	04.9	-	03.0	03.4	02.7	04.1
Roraima	02.1	02.6	02.7	02.2	02.8	06.1	02.4	-	04.7	02.7	04.3	04.3
Alagoas	11.2	17.0	09.1	07.7	05.9	08.6	04.3	05.0	04.9	03.8	03.2	04.5
Bahia	06.1	30.9	07.1	08.5	11.7	06.6	06.0	06.5	05.3	04.6	04.0	04.7
Rio Gr. Norte	04.9	17.5	07.0	08.1	08.5	07.1	06.7	05.8	05.9	03.8	03.8	05.1
Rondônia	06.5	04.9	05.5	07.4	06.7	09.3	05.5	-	06.7	05.0	04.6	05.7
Mato Grosso	04.3	12.3	06.6	10.1	07.7	08.9	04.6	06.0	07.4	05.9	04.9	05.7
Tocantins	10.2	10.7	01.6	04.1	03.1	06.7	04.4	-	05.2	04.8	03.5	05.8
Piauí	02.0	32.3	13.3	12.4	09.1	14.4	06.1	06.7	08.5	07.6	05.2	07.8
Ceará	11.0	28.7	10.1	10.1	10.7	12.4	06.5	08.1	09.0	06.6	06.0	08.1
Paraíba	04.3	11.2	09.6	10.2	07.7	08.3	07.1	08.3	06.8	07.3	04.8	08.1
Mt. Grosso Sul	07.2	21.5	11.8	13.7	12.6	15.5	10.0	14.2	12.7	08.9	08.1	08.2
Pernambuco	03.7	16.8	08.1	08.3	11.7	07.7	08.7	07.3	07.7	08.1	07.0	08.5
Sergipe	19.3	24.5	11.8	10.6	07.7	13.0	06.4	08.7	06.2	06.0	05.4	08.7
São Paulo	14.4	10.0	12.9	12.6	11.9	15.2	10.7	12.5	11.4	11.7	09.0	09.9
Goiás	15.2	23.7	12.0	11.3	12.3	13.5	07.7	08.9	08.4	08.6	06.8	09.9
Paraná	10.5	23.0	15.0	11.7	17.4	16.1	15.5	15.1	14.2	11.0	08.9	10.8
Rio Gr. Sul	16.1	31.4	19.9	20.8	17.5	19.4	14.3	19.4	14.1	13.8	08.9	12.1
Minas Gerais	13.3	50.1	11.2	12.9	15.6	19.7	13.9	15.2	15.4	12.4	09.6	12.2
Rio de Janeiro	07.8	04.1	17.4	13.8	13.0	11.5	10.1	15.4	16.6	13.1	09.3	13.1
Santa Catarina	06.2	24.9	12.3	13.5	51.1	15.3	11.6	14.9	14.5	12.4	09.3	13.3
Espírito Santo	03.5	18.0	12.6	11.1	13.0	12.7	12.3	13.2	14.1	13.1	12.7	15.9
Distrito Federal	31.5	36.2	22.0	17.9	22.7	23.6	17.8	17.7	15.8	17.0	12.8	17.0

Fonte: MEC, Inep. Ranking pela última coluna.

No entanto, ouvimos todo dia nesses tempos de pandemia (setembro de 2020) sobre a importância de se voltar às aulas, presumindo que o evento fundamental da escola são as aulas. Os dados berram que as aulas são inúteis. A dinâmica crucial da escola são atividades de aprendizagem (Demo, 2015; 2018); são as que produzem aprendizagem; aulas podem acontecer, mas são mediações e na situação atual das escolas não têm impacto algum. Esperar dessa escola que transforme a sociedade, só por milagre!

Antes de arriscamos citar o que educação não pode, cabe uma digressão epistemológica fundamental. Sendo educação dinâmica complexa, ela impacta, influi, condiciona, mas não *determina* resultados. Como todo fenômeno social, educação detém, porém, dimensões materiais, corporais, lineares, sequencias, que admitem a conotação linear sequencial de causa e efeito. Foi costume em educação usar de violência física – pais batiam nos filhos em certas circunstâncias, ou moças eram obrigadas a usar cinto de castidade – mas fomos concordando que o melhor jeito de educar é pelo convencimento, boas maneiras, argumentação, interação recíproca e bom exemplo, não desabridamente hierárquica, e nisso sugerimos claramente que o comportamento mais bem reconstruído é aquele de dentro, do qual a pessoa é o sujeito portador, o autor, não vítima. Içami Tiba investiu esforço reconhecido em montar perspectivas não só mais aceitáveis social e pedagogicamente, mas também mais éticas e efetivas de “impor restrições com-

portamentais aos filhos” (2007; 2007a). Há acordo razoável que filhos precisam aprender a comportar-se, em especial em público, porque filhos sem limites prejudicam não só ao que os cercam, mas mormente a si mesmos. Também há acordo mais que razoável que a maneira mais adequada, também eficiente, de fazer é pelo convencimento argumentado, convivência envolvente, bom exemplo etc. Habermas formulou a ideia da “força sem força do melhor argumento” (1989. Demo, 2011): argumento tem a força do autoconvencimento, não tem efeito físico, linear, sequencial, mas é, por isso mesmo, mais “eficiente”. “Eficiente” é facilmente entendido como impacto linear, mas estamos falando de outro nível de eficiência, um nível complexo, não um nível linear. O filho que recebia uma surra fisicamente violenta de varas há um século e meio provavelmente não iria repetir, tão logo pelo menos, o comportamento que levou ao castigo. Mas, tratando-se de imposição física, o efeito era superficial, como todo efeito linear. O comportamento muda de verdade é se a mudança vier de dentro, por motivação intrínseca. Nisto é “mais eficiente”.

Efeitos deterministas existiriam apenas na dimensão diretamente física, embora esta visão esteja em xeque por físicos mais modernos (Carroll 2012; 2016. Davies & Gregersen, 2011). A física quântica prefere a noção de indeterminação, probabilidade, não de relações cegas, em face de fenômenos como interferência do observador no fenômeno observado, superposição de partículas subatômicas (estar em dois lugares ao mesmo tempo), condição ambígua de existência (fóton é onda e partícula), possível vigência de dimensões não físicas na física (Kaufman, 2019). Ao final, somente relações formais seriam deterministas, como as matemáticas e as lógicas, que estariam além do espaço e do tempo; mas, mesmo aí, há quem negue (Unger & Smolin, 2014. Laszlo, 2016). A questão básica é que não sabemos o que a realidade é (Panek, 2011), apenas achegas de dimensões que cabem no método lógico-experimental. Sem esticar este imbróglio epistemológico aqui, se a física está repensando o que a realidade é e como funciona, tanto mais fenômenos socioculturais, biológicos se repensam em seus efeitos e condições de interseção. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proíbe maus tratos físicos a crianças e adolescentes, com base em Direitos Humanos e ética relacional, e indica uma pedagogia bem reconstruída que se aplicaria a infratores apreendidos (privados de liberdade): a razão de ser única é *recuperar*, e recuperação não se faz com violência, com impactos físicos destrutivos, mas com ambientes pedagógicos e éticos. Não têm efeitos garantidos linearmente, pois estes não são possíveis, mas são os mais confiáveis e duradouros, caso os adolescentes se convençam de que devem mudar de vida, não porque são obrigados a isso, mas porque entendem, como autores, que é obra deles.

Neste contexto é que dizemos não ser possível “causar” a aprendizagem, por ser relação complexa não linear, sobretudo porque aprender não é imposto de fora, mas elaborado de dentro, autoralmente. Aprendizagem tem, porém, dimensões lineares, como todos os fenômenos existenciais (Latour, 2013), porque estão envolvidos corpos, grandezas materiais, formas relacionais, hierarquias físicas etc. Instrução direta é a “pedagogia” (ou antipedagogia) que tenta impor efeitos diretos, como se fosse viável enfiar conteúdo direto no cérebro do estudante. Um dia isto até poderia ser viável, se o cérebro for mesmo um hardware com software carregável e descarregável, acionado de fora, tal qual no computador. Como as tecnologias biológica e digital são diversas, com histórias profundamente diversas, modos de atuar muito distintos (Buonomano, 2011), é possível que não venha a ocorrer (Koch, 2019). O que está sendo viável, para espanto e risco geral, é a operação da *analítica digital*, usando a escavação sempre mais funda (deep learning) (Gerrish & Scott, 2018) dos padrões das dinâmicas mentais, chegando até mesmo ao inconsciente comportamental, o que faculta manipular referendos, eleições, opinião pública etc., impactos observados no Brexit, eleição de Trump, também de Bolsonaro, e mais concretamente no marketing digitalmente direcionado (Means, 2018). Trata-se de manipulação do espectro da informação, cuja forma linear sequencial pode ter efeito causal (Davies, 2019. Zuboff, 2019), como tem a programação digital no computador: este segue as instruções física e linearmente, de modo determinista, ainda que todo software contenha “bugs” e seja necessário sempre “atualizar”.

Tenhamos em mente, porém, que “influir na opinião pública” é possível, mas é um efeito tipicamente não linear, probabilístico, não determinista, pela própria condição estatística da analítica digital: a reconstrução dos padrões é feita por médias formais, e estas não podem ser exatas; com megadados, porém, se aproximam muito de acertos efetivos que podem tornar o marketing, por exemplo, “quase” certo. Esta ideia da analítica digital está sendo tentada em edu-

cação: tendo megadados dos estudantes, machine learning pode reconstruir, em abordagens recorrentes sempre mais fundas, suas estruturas mentais mais recorrentes, para acertar mais diretamente o que oferecer a eles, tendo informação média dos conteúdos não dominados, das fraquezas acadêmicas mais comuns (por exemplo, falta de traquejo gramatical nos textos), desconhecimento de língua estrangeira, sobretudo de inglês, insuficiência em matemática, dificuldade de atenção etc. (Means, 2018. Gerrish & Scott, 2018). Esta informação “bem” trabalhada (é, contudo, invasiva, tipo lavagem cerebral) permite fazer ofertas direcionadas quase milimétricas aos estudantes, embora o objetivo maior não seja aprender, mas memorizar (expectativa instrucionista) (Demo, 2020). A expectativa de que educação possa fazer “lavagem cerebral” é atávica na humanidade: sempre existiu, sobretudo em regimes ditatoriais e em religiões fundamentalistas. Continua existindo hoje, quando governos de extrema direita apelam para referências bíblicas, para indicar que portam a verdade – ideólogos são os outros! Todo governo é ideológico, não verdadeiro, e ideologias políticas precisam ser trabalhadas com a força sem força do melhor argumento, ou do voto livre. Sabemos da força de lavagens cerebrais, pois parecem “físicas” (mudança cerebral talvez), mas, na prática, sendo impostas de fora, mantêm-se precárias e artificiais, o que retoma o tema de que mudança comportamental mais “efetiva” é a autoral, intrinsecamente motivada (Norton, 2016).

O que educação não pode

Toda política pública sozinha não tem efeito maior, porque toda abordagem seletiva só serve para o âmbito selecionado, se tanto. Em geral, todas as políticas públicas são importantes, pois tocam questões fundamentais para a quantidade e qualidade de vida dos cidadãos, mas é uso ver educação alguns furos acima, como se detivesse alguma realza (rainha das políticas públicas). Esta visão é retórica fundamentalmente, porque é discussão fútil saber qual política pública é mais importante, também porque esta questão está, há muito, decidida pragmaticamente: é a **econômica**. Há crença profunda em torno dessa ideia, também em ideologias opostas, como a marxista e a liberal. No marxismo, a título de materialismo histórico e dialético, aposta-se que a sociedade gira em torno da economia (“infraestrutura”), de modo determinista (na formulação althusseriana) (Althusser, 1971; 1980. Althusser & Balibar, 1970), hoje superada. Vemos, porém, esta visão em franca marcha na China, que se diz comunista politicamente, mas em economia é mais liberal que os liberais ocidentais (World Bank, 2018a), indicando ostensivamente que a questão chave não é ideológica, mas econômica (tecnológica) (Milanovic, 2019. Piketty, 2020. Pistor, 2019). No liberalismo, é tese arraigada que mercado livre é referência maior da sociedade, invertendo os valores: economia, de meio, vira fim e propriedade privada vira o direito dos direitos, por ser ela via área emancipatória (Ebeling, 2019). Em ambas as visões é posição quase fundamentalista que educação serve para a competitividade e produtividade, sendo pretensões mais propriamente pedagógicas firulas acadêmicas.

Este contexto já indica algo que a educação não pode: não muda a economia, em particular porque mantém com a economia uma relação subserviente. Também por isso, não atinge a pobreza material, a não ser indiretamente e no longo prazo, porquanto não gera emprego e renda em si. Se aceitarmos que uma das inserções mais incisivas na sociedade é laboral – tese do PT e também do marxismo em geral (“associação dos trabalhadores livres”) (Demo, 2019), em particular dos sindicatos (sindicalismo como uma das instituições mais relevantes da história humana, por conta do direito ao trabalho), a função da educação é auxiliar, de preparação. Nisto pode ter impacto profundo, pervasivo, mas nunca determinante, porque depende de o emprego existir. Nesta existência não tem influência. Na visão do materialismo histórico, é a infraestrutura que determina a superestrutura, não ao avesso; educação aparece como “aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 1980). Em termos práticos, esta visão é canônica globalmente: os governos giram, concretamente, em torno dos desafios econômicos, acima de tudo; educação é política sempre importante, mas auxiliar. Pedagogos podem, certamente e com muita razão, pleitear efeitos sublimes da pedagogia, como formação, pensamento crítico, percepção artística, qualidade de vida, ética cooperativa etc., mas, se economia não funcionar, fecha o tempo e não há mais nada.

Se pretendemos encarar a pobreza socioeconômica material, educação também é importante, mas

em posição subalterna, como preparação para o mercado (pedagogos preferem preparação para a vida, com razão). Este efeito é ostensivamente buscado pelas famílias e está na raiz da valorização superlativa que se faz da educação, também muito excessiva: garantir ascensão social. Ascensão social é fenômeno complexo, que pressupõe engrenagens de muitas políticas conjugadas, nas quais educação é supletiva. A expectativa é tipicamente “voluntarista”, no sentido fútil do wishful thinking: presumimos que querer é poder. Ignoramos aí condições grotescas, como a pequenez de nossa escola para ter tamanho efeito (onde tão poucos aprendem, o impacto em ascensão social pode ser desprezível, a não ser na escola privada, feita para manter a supremacia da elite). Ignoramos em particular que a qualidade da escola não está na oferta de aula – isto temos à vontade e não vale quase nada – mas nas **atividades de aprendizagem** que simplesmente não existem (Demo, 2018). A imprensa engrossa muito este coro enviesado, quando frisa o quanto é danoso perder aula, podendo impactar gerações futuras. É um cálculo instrucionista fútil, porque perder aula na escola que temos não implica perda importante, já que, como vimos acima, quase todos os estados não conseguem lidar com matemática, sendo as aulas de matemática inoperantes ao extremo. O que há a lamentar sumamente é a perda da chance de aprender como autor (Demo, 2015): isto arrasa a qualidade de vida futura, por razões da cidadania mais especificamente, não da economia.

Os professores, também por experiência própria, constataam sua impotência perante muitos desafios impostos de fora, como da pobreza socioeconômica generalizada que a escola não cura por si. Neste âmbito existem montanhas de problemas que educação não pode mudar por si, entre eles: infraestruturas impróprias sanitárias de muitas famílias (favelas insalubres e muito pobres, por exemplo); falta de nutrição adequada (que pode em parte ser suprida com merenda); falta de acesso à informação em geral, sobretudo digital; exiguidade comunicacional (vocabulário muito restrito da criança), que a alfabetização poderia mudar; participação insuficiente ou nenhuma das famílias; etc. As condições de trabalho podem ser muito insatisfatórias, o que é ainda comum, sobretudo nos interiores. Há outros problemas, também internos, de difícil gestão, como violência dentro da escola e no entorno da escola, assédio do tráfico de drogas, interferência de milícias, o que tem levado ao apelo à “*militarização de escolas*” (projetos da polícia militar, diferente das escolas do exército – estas são seletivas e, em geral, de qualidade reconhecida, embora muito mais caras; as escolas militarizadas em geral são das periferias mais convulsionadas). A militarização de escolas é uma decorrência do fracasso de outras políticas públicas, começando pela de segurança pública, área de atuação da política militar. Esta pretende consertar a escola, via disciplinamento rígido e moral e cívica, uma visão instrucionista crua que imagina poder “causar” linearmente mudança comportamental, à revelia da pedagogia. Deveria antes dar conta da segurança pública, não se meter na atividade docente, para a qual não tem formação, também porque professores não pretendem meter-se a policiais. Por certo, se a comunidade pede, a escola também, incluindo professores, vamos respeitar. Mas o projeto, em geral, restringe-se a ações de disciplinamento do ambiente, que podem ser importantes (disciplina é parte da pedagogia), dificilmente mudando a relação de aprendizagem, que se mantém instrucionista, em especial em moral e cívica, feita por gente que não tem autoria própria, produção própria, nível acadêmico adequado, não pesquisa.

Por conta do alcance setorial da educação, sempre restrito naturalmente, existem movimentos que buscam alargar o espectro educacional de modo interdisciplinar. Um exemplo importante é o mandato da BNCC de incluir a formação socioemocional (2018. Demo, 2019a), primeiro porque é vício cartesiano retrógrado reduzir a formação humana à intelectual (racionalista) (Damásio, 1996) e, segundo, porque educação tem a ver, incisivamente, com a qualidade de vida integral, holista do estudante, algo que o PISA também diz prezar. Esta deixa, porém, abre o flanco definitivamente da educação: educação não será mais apenas pedagogia. Tomada como desenvolvimento integral humano, implica mil relações complexas, um concerto enorme e infinito de políticas possíveis e necessárias, desde condições materiais indispensáveis à vida e ao desenvolvimento, até outros aportes que podem chegar a níveis mais sofisticados como espiritualidade, felicidade, autorrealização etc. Assim, quando se especula como será a educação do futuro, provavelmente a resposta não será mais a “escola”, mas uma instituição bem mais abrangente, interdisciplinar, holista de **desenvolvimento humano** (Demo, 2020). Esta visão já se prenuncia na educação infantil que não pode restringir-se ao lado pedagógico da questão, precisando incluir o desenvolvimento integral da criança, como procede a família: é preciso cuidar do corpo e da alma, da mente e do cérebro/

sentidos, da barriga e da cabeça, da presença física e virtual, também do espírito... A escola que apenas repassa conteúdo curricular está fadada a desaparecer, tanto porque há hoje outras entidades que podem fazer com imensa vantagem (computador, analítica digital), dispensando o professor apenas reprodutivo, quanto porque é atividade minúscula em face dos requisitos complexos ingentes do desenvolvimento humano integral. Mas vai continuar a escola como parte integrante de políticas públicas bem mais abrangentes voltadas para o desenvolvimento humano integral das novas gerações, sendo sua função maior o desafio formativo, dentro qual consta igualmente o desafio da preparação para o mercado.

O QUE EDUCAÇÃO PODE

Pode muito, relativa e complexamente falando. Mas não pode tudo. Tomando educação como **processo formativo**, basicamente, seu impacto precisa ser buscado na zona da formação, uma expectativa extremamente mais complexa do que apenas preparar para o trabalho, afiar a competitividade e a produtividade, pleitear ascensão material etc. Vamos reconhecer que a zona da formação é crucial, essencial, mas não única, porquanto dinâmicas complexas não se reduzem a linearizações eventuais nem a acentuações oportunas. Esta visão de que educação é formativa, essencialmente, é contraditada pela prática dominante instrucionista frontalmente, que frisa efeitos materiais muito acima dos imateriais, sobretudo pecuniários. Em geral, o que se valoriza é o salário obtido pelo nível de qualificação, também porque é simples de mensurar. Estão presentes neste embate teorias opostas, também complementares por vezes, que tomam do espaço educacional a referência que convém em cada caso. Quando educação é serva da economia, vale o que produz em salário. Em geral há uma correlação forte entre educação e salário, que, porém, vem caindo, por conta de mudanças estruturais do sistema produtivo (World Bank, 2019): aumentando a informalidade do mercado, a importância da qualificação decresce, simplesmente porque não existe o emprego pleiteado, o que leva o advogado a aceitar um trabalho como motorista de aplicativo ou a pedagoga a trabalhar como cuidadora de crianças.

Aceitando o desafio formativo como fundamental, não único, o que educação pode é agregar **qualidade formativa**, que depende também de processos autorais de aprendizagem (Demo, 2015; 2018), muito além do instrucionismo. Depende da “aprendizagem transformadora”, no eco de Paulo Freire (Mezirow, 1990. Mezirow & Associates, 2000. Taylor & Cranton, 2012), sugerindo experiências avassaladoramente profundas, capazes de levar à mudança de vida. Isto é possível, ainda que seja tirocínio muito exigente. Concretizando um pouco mais este desafio, podemos dizer que uma obra imponente da educação é combater a pobreza política, ou seja, a condição de massa de manobra, o oprimido que espera do opressor a libertação, dentro da sugestão de que o sistema não teme a um pobre com fome; teme a um pobre que sabe pensar (Demo, 2007). É o que está contido da visão freireana de “**ler a realidade**”, como condição de análise desconstrutiva da opressão e reconstrução de projeto emancipatório de vida (1989). Esta “efetividade” da educação não é linear, sequencial, automática; ao contrário, é ambígua, complexa, provável, indeterminada. Há quem, emancipando-se, aprende a ler a realidade só para impedir que outros leiam a realidade. Mas há quem, aprendendo a ler a realidade, muda de vida, torna-se sujeito de sua história.

O mercado naturalmente se ri disso, porque não se vive de poesia. É o que se vê na análise desabrida de Caplan (2018): “O caso contra educação: por que o sistema da educação é uma perda de tempo e dinheiro”. As concepções de vida se chocam aí, estando em jogo o sentido da vida, razão pela qual muitos acentuam o compromisso educacional com “valores” (Pacheco, 2017; 2019). Neste horizonte, podemos também alegar que educação pode ocupar lugar eminente – nunca único ou separado – nos **Direitos Humanos**, porque estes dependem sumamente da constituição do sujeito capaz de história própria, individual e/ou coletiva. Não cabe supor que educação, sozinha, resolva este desafio, porque vida digna vai muito além do horizonte educacional, implicando outras políticas públicas fundamentais, também econômicas. Mas, certamente, como Direitos Humanos dependem da consciência crítica ativa, sobretudo associada, educação é uma das alavancas fundamentais (Misiaszek, 2018).

É o que esperamos também da escola, em especial do que temos chamado de alfabetização, como projeto de vida, não dos três anos iniciais do EF previstos em lei. Por isso mesmo, alfabetização tem sido muito escrutinada e arguida, sob termos correlatos bem mais exigentes, como letramento, literacia, alfabetismo (Soares, 2004): tomando alfabetismo como capacidade de entender e produzir texto, não apenas de decodificar letras e números, analfabetos funcionais seriam, no Brasil, 30% (Inaf, 2018); adultos proficientes seriam apenas 12% (é o que resta da escola). Para termos este resultado, porém, teríamos que, como alega a BNCC (num ato falho, creio), “recriar a escola” (2018:462), mudar tudo de alto a baixo, para que se torne uma entidade de garantia do direito do estudante de aprender como autor. Possível é, porque temos escolas de qualidade reconhecida, também públicas, mas é um desafio descomunal, porque nos acomodamos no instrucionismo que nos devora. É cinismo desbragado presumir que, frequentando a escola que temos, estamos erigindo as condições suficientes de emancipação dos estudantes, porque mais facilmente ocorre o contrário. Os estudantes completam o EM em condições formativas muito precárias, não sabem matemática, não sabem língua portuguesa, não sabem estudar, pesquisar, elaborar... Ou seja, “não se formaram”, apenas foram “instruídos”, mal e porcamente.

Convém, então, manter os pés no chão. Educação é de extrema importância para a vida de todos, pode ser emancipatória em alto grau, pode mudar a vida das pessoas, pode ser chance inigualável na vida, como pode ser uma farsa. Mantemos esta “fé”: escola é importante para nossos filhos, mesmo que aprendam tão miseravelmente pouco na escola. Poderiam, porém, aprender mais ou muito, a ponto se tornarem capazes de conduzir suas vidas com autoria.

CONCLUSÃO

Incomoda-nos que se espere da escola que temos o impossível, também porque evitamos diagnosticar. Por temermos descobrir que a escola é quase inútil na vida das pessoas, é melhor não saber. Esquerda e direita se mancomunam nisso. Preferem continuar oferecendo a mesma aula que, há 22 anos, se comprova inútil. É uma teimosia similar à dos liberais que simplesmente decidiram que escola privada deve ser melhor que a pública (Lubienski & Lubienski, 2013). A esquerda também considera o sistema de ensino intocável, um patrimônio nacional inigualável, quando é uma vala comum. Lá enterramos nossos sonhos.

Ao mesmo tempo, mantemos expectativas afoitas sobre educação, como se fosse cura para tudo. Está no imaginário popular que política educacional é crucial, possivelmente a mais importante, porque definiria o futuro das gerações. Há um grão de verdade, mas a expectativa é lunática. Primeiro, para ter importância, educação precisa mudar-se por inteiro; a que temos na escola é cinicamente inoperante. Segundo, qualidade formativa requer reviravoltas radicais, que incluem, mais que outras, a valorização docente. Se o profissional dos profissionais é excluído, mais que incluído, é a prova do que educação pode...

Persiste, porém, uma dimensão que aparece, por linhas tortas, no IDH: educação como oportunidade – não para poder fazer oportunidade, mas principalmente para **fazer-se** oportunidade. Quiçá seja este o resultado mais formidável da educação: descobrir do que somos capazes, como efetivar nosso potencial, curtir nossa autoria...

Referências

ALTHUSSER, L. & BALIBAR, E. 1970. **Para Leer el Capital**. Siglo XXI, México.

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

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

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. **Educação é a Base**. MEC, Brasília – Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

BUONOMANO, D. 2011. **Brain Bugs: How the Brain's Flaws Shape Our Lives**. W. W. Norton & Company. N.Y.

CAPLAN, B. 2018. **The case against education: Why the education system is a waste of time and money**. Princeton U. Press.

CARROLL, S. 2012. **The particle at the end of the universe: How the hunt for the Higgs Boson leads us to the edge of a new world**. Dutton, N.Y.

CARROLL, S. 2016. **The big Picture: On the origins of life, meaning, and the universe itself**. Dutton, N.Y.

DAMÁSIO, A.R. 1996. **O Erro de Descartes – Emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, Rio de Janeiro.

DAVIES, P. & GREGERSEN, N.H. (Eds.). 2011. **Information and the nature of reality**. Cambridge U. Press.

DAVIES, P. 2019. **The demon in the machine**. Penguin.

DEMO, P. 2007. **Pobreza Política – A pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 2011. **A força sem força do melhor argumento – Ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”**. Ibict, Brasília.

DEMO, P. 2015. **Aprender como autor**. Gen, São Paulo.

DEMO, P. 2018. **Atividades de aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. SED/Gov. MS, Campo Grande. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

DEMO, P. 2019. **Direitos Humanos Supremacistas à Brasileira – De como fabricar cidadanias privilegiadas**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q9IkToL5jPHSSfEXbJa8DAy8n-KWORJM/view>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

DEMO, P. 2019a. **Escola e cuidado**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XKQDqJHfNMFEEnN2g->

VF1n6yZmEmoYkS34/view . Acesso em: 23 de jul. de 2020.

DEMO, P. 2020. **Aprender com suporte digital – Atividades autorais digitais**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eyB_EJS-2ofMQ73QlyZxx_8qbt577aO/view. Acesso em 23 de jul. de 2020.

DEMO, P. 2020a. **Educação do futuro** – Como seria uma “escola” futura? – Disponível em: <https://www.blogger.com/blog/post/preview/7712651276173782002/323883514811681531>. Acesso em: 24 de jul. de 2020.

DEMO, P. 2002b. **O que resta da escola na vida**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m-1DKJ4Nhfa_CbxrR4upYKZLPBG/view. Acesso em: 25 de jul. de 2020.

EBELING, R. 2019. **For a New Liberalism**. AIER – American Institute For Economic Research. Amazon, N.Y.

FREIRE, P. 1989. **A Importância do ato de ler**. Cortez, São Paulo. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

FREIRE, P. 1997. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. 2000. **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagogias e outros escritos. Ed. Unesp.

GERRISH, S. & SCOTT, K. 2018. **How smart machines think**. The MIT Press.

HABERMAS, J. 1989. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

HARDING, S. 1998. **Is Science Multicultural?** Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.

HARDING, S. 2006. **Science and Social Inequality** - Feminist and postcolonial issues. Univ. of Illinois Press, Illinois.

HARDING, S. 2011. (Ed.). **The Postcolonial Science and Technology Studies Reader**. Duke University Press Books, Durham.

INAF (Índice de Alfabetismo Funcional). 2018. Inaf Brasil 2018. **Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma**. Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, São Paulo.

KAUFFMAN. S.A. 2019. **A world beyond physics: The emergence and evolution of life**. Oxford U. Press.

KLEES, S. 2017. **A critical analysis of the World Bank's World Development Report on education**. Bret-

ton Woods Project. Disponível em: <https://www.brettonwoodsproject.org/2017/11/critical-analysis-world-banks-world-development-report-education/>. Acesso em 22 de jul. de 2020.

KOCH, C. 2019. **The feeling of life itself** – Why consciousness is widespread but can't be computed. MIT Press.

LASZLO, E. (with Alexander Laszlo, Deepak Chopra, and S. Grof). 2016. **What is reality?** The new map of cosmos, consciousness, and existence. SelectBooks, N.Y.

LATOIR, B. 2013. **An Inquiry into Modes of Existence** – An anthropology of the moderns. Harvard University Press, Cambridge.

LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. **The Public School Advantage:** Why Public Schools Outperform Private Schools. University of Chicago Press, Chicago.

MEANS, A.J. 2018. **Learning to save the future:** Rethinking education and work in an era of digital capitalism. Routledge, London.

MEZIROW, J. & ASSOCIATES. 2000. **Learning as Transformation** – Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass, San Francisco.

MEZIROW, J. 1990. **Fostering Critical Reflection in Adulthood:** A guide to transformative and emancipatory learning. Jossey-Bass, New York.

MILANOVIC, B. 2019. **Capitalism, alone** – The future of the system that rules the world. Harvard U. Press.

MISIASZEK, G. 2018. **Educating the global environmental citizen:** understanding ecopedagogy in local e global contexts. Routledge.

NORTON, B. 2016. **Intrinsic Motivation:** How to motivate yourself from within and achieve your goals with blazing speed. Amazon, N.Y.

PACHECO, J. 2017. **Reconfigurando a escola** – Transformar a educação. Cortez, São Paulo.

PACHECO, J. 2019. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLrjNcfBChBxsgpmHXhZzHrrcrFTklB?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 22 de jul de 2020.

PANEK, R. 2011. **The 4 percent universe:** Dark matter, dark energy, and the race to discover the rest of reality. Mariner Books, Wilmington.

PIKETTY, T. 2020. **Capital and Ideology**. Harvard U. Press.

PISTOR, K. 2019. **The code of capital: How the law creates wealth and inequality**. Princeton U. Press.

SOARES, M. 2004. **Alfabetização e Letramento**. Contexto, São Paulo.

TAYLOR, E.W., CRANTON, P. & Associates. 2012. **The Handbook of Transformative Learning – Theory, research, and practice**. Jossey-Bass, San Francisco.

TIBA, Içami. 2007. **Disciplina - Limite na medida certa**. Integrare Editora, São Paulo.

TIBA, Içami. 2007a. **Quem Ama, Educa!** - Integrare Editora, São Paulo.

UNGER, R.M. & SMOLIN, L 2014. **The singular universe and the reality of time: A proposal in natural philosophy**. Cambridge U. Press, Cambridge.

WORLD BANK (WB). 2018. **Learning – To realize education’s promise**. The World Bank, Washington. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>. Acesso em 28 de jul. de 2020.

WORLD BANK (WB). 2018a. **Poverty and shared prosperity 2018 – Piecing together the poverty puzzle**. Washington. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30418/9781464813306.pdf>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

WORLD BANK (WB). 2019. **The Changing Nature of Work**. The World Bank, Washington. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf> Acesso em: 30 de jul. de 2020.

ZUBOFF, S. 2019. **The Age of Surveillance Capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power**. Profile Books, N.Y.

Recebido em 30 de julho de 2020.

Aceito em 19 de agosto 2020.