

PAULO LISANDRO MARQUES

ESTADO E EDUCAÇÃO

no Brasil:

burocracia, poder e corporativismo

DIAGNÓSTICO E ALTERNATIVAS

Atena
Editora
Ano 2023

PAULO LISANDRO MARQUES

ESTADO E EDUCAÇÃO

no Brasil:

burocracia, poder e corporativismo

DIAGNÓSTICO E ALTERNATIVAS

Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^ª Dr^ª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Estado e educação no Brasil: burocracia, poder e corporativismo diagnóstico e alternativas

Diagramação: Letícia Alves Vitral
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: RevisAtena
Autor: Paulo Lisandro Marques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
M357	<p>Marques, Paulo Lisandro Estado e educação no Brasil: burocracia, poder e corporativismo diagnóstico e alternativas / Paulo Lisandro Marques. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1880-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.801231109</p> <p>1. Educação - Brasil. I. Marques, Paulo Lisandro. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.981</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Tendo origem num trabalho de investigação académica que tive o gosto de acompanhar de perto, “Estado e educação no Brasil: burocracia, poder e corporativismo. Diagnóstico e alternativas”, de Paulo Lisandro A. Marques, é simultaneamente um exercício de reflexão teórica e uma desafiante - e por vezes até provocadora - análise das políticas públicas de educação no Brasil. Recorrendo aos enfoques teóricos proporcionados pela Teoria da Escolha Pública e pela tradição da Escola Austríaca - que o autor habilmente combina, tirando o melhor partido de ambas¹ - o aparato burocrático-administrativo associado à educação estatal no Brasil é analisado, assim como as consequências da sua acção.

Conforme é bem explicitado pelo autor logo no resumo da obra:

“Há uma visão predominante na sociedade brasileira, especialmente no meio académico, de que sem o Estado a população não teria acesso à educação. A partir dessa premissa, foi constituído, ao longo de nossa história, um gigantesco aparato técnico-burocrático estatal para comandar o sistema educacional do país. Esse aparato é constituído fundamentalmente por um estamento corporativo de especialistas em educação que vem ampliando cada vez mais o poder decisório sobre todo o sistema, exercido a partir da ocupação política dos órgãos estatais, de onde regulam, coordenam e definem as políticas públicas de educação para todas as instituições, sejam públicas ou privadas.”²

É impossível compreender a lógica dos aparatos burocrático-administrativos associados aos sistemas estatizados de educação sem articular e aplicar conceitos centrais para a Teoria da Escolha Pública como são os de burocracia, poder e corporativismo. Nesse sentido é possível afirmar que:

“O Estado permite que o seu poder coercivo seja usado por uma *nomenklatura* educativa especializada em gerar sucessivas reformas compulsivas, universais e «gratuitas» (mas com custos crescentes para os contribuintes). Os dogmas originários das «ciências educativas» praticadas pela *nomenklatura* são impostos coercivamente em sucessivos ensaios, os quais, ao gerarem invariavelmente maus resultados, justifica, novas «reformas». De um modo particularmente perverso, os principais afectados pela degradação da qualidade do ensino, pela falta de exigência e pelo aumento da indisciplina são precisamente os alunos inseridos em meios sociais e económicos menos favorecidos e que vêm as suas potencialidades e capacidades desperdiçadas por um sistema estatal compulsivo e ineficiente”.³

1. Sobre a articulação entre Teoria da Escolha Pública e Escola Austríaca, veja-se, por exemplo, André Azevedo Alves, *Ordem, Liberdade e Estado. Uma reflexão crítica sobre a filosofia política em Hayek e Buchanan*, Senhora da Hora: Ed. Predicare, 2006 e André Azevedo Alves e John Meadowcroft, “Hayek’s Slippery Slope, the Stability of the Mixed Economy and the Dynamics of Rent Seeking.” *Political Studies* 62 (4), 2014, pp. 843–861.

2. (POR FAVOR ACRESCENTAR REFERENCIA DA PAGINA NO LIVRO)

3. André Azevedo Alves e José Manuel Moreira, *O que é a Escolha Pública? Para uma análise económi-*

Para desenvolver o seu argumento, o autor começa por analisar o fenómeno da burocracia e o corporativismo no contexto do Estado centralizado, prosseguindo numa segunda fase para a análise do edifício burocrático-corporativo associado à educação estatal no Brasil. É neste contexto que apresenta a figura do “educrata”, uma figura cuja criação conceptual resulta do cruzamento dos ensinamentos da Teoria da Escola Pública com a noção de “arrogância fatal” desenvolvida pelo austríaco Friedrich Hayek (o seu “fatal conceit”).⁴ Seguidamente são abordadas as consequências do aparato burocrático-corporativo anteriormente apresentado o qual, na perspectiva fundamentada do autor, conduziu a que a “tragédia da educação estatal” se abatesse com especial intensidade sobre o Brasil. Finalmente, a obra conclui com uma apresentação de várias políticas de educação alternativas, todas com ênfase - ainda que de formas bastante diferentes - na centralidade dos valores da liberdade de educação.⁵

Globalmente, esta é uma obra que constitui um contributo importante para a análise e reflexão sobre o sistema de educação brasileiro, ao mesmo tempo que incorpora e aplica de forma bem sucedida conceitos da Teoria da Escolha Pública e da Escola Austríaca à análise das políticas de educação. Concorde-se ou não com a perspectiva e conclusões do autor, é uma obra que não deixará certamente de estimular e desafiar o pensamento de quem a ler, deixando também várias pistas interessantes para pesquisa futura nestes domínios.

Prof. Dr. André Azevedo Alves,

É doutor em *Government* pela *London School of Economics and Political Science*, é atualmente é Professor Associado com Agregação na Universidade Católica Portuguesa, onde é Coordenador Científico do Centro de Investigação do Instituto de Estudos Políticos. Desde 2017 é também *Reader in Economics, Political Economy and Public Policy* na *St. Mary's University*, em Londres, onde integra adicionalmente o *Benedict XVI Centre for the Study of Religion and Society*. É membro da *Mont Pelerin Society* desde 2011.

ca da política. Cascais: Principia, 2004, pp. 117-118. Para uma maior desenvolvimento sobre teoria das burocracias e suas implicações na Administração Pública, veja-se também André Azevedo Alves e José Manuel Moreira, *Gestão Pública e Teoria das Burocracias entre a visão clássica da Administração Pública e o novo paradigma da Governação Pública*, Oeiras: Instituto Nacional de Administração, 2010.

4. Friedrich A. Hayek, *The Fatal Conceit. The Errors of Socialism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988. Para exemplo recente de aplicação do pensamento de Hayek à análise das políticas de educação, veja-se Inês Gregório, “Liberty in Education: an application of Hayek and Humboldt’s perspectives” *Cosmos + Taxis* 6 (1+2), 2018.

5. Sobre a defesa de liberdade de educação em língua portuguesa, importa destacar os contributos de Mário Pinto. Veja-se por exemplo Mário Pinto, *Liberdades de Aprender e de Ensinar*. Lisboa: Quetzal, 2003.

“O problema não é que Joãozinho não possa ler. O problema não é nem que Joãozinho não possa pensar. O problema é que Joãozinho não sabe o que é pensar; ele confunde o pensar com o sentir”.

Thomas Sowell

Dentre as diversas falácias que há décadas formam o lugar comum no discurso da *Intelligentsia* (essa “elite” intelectual de “ungidos”, ou “planejadores centrais”, que se arroga a autoridade para guiar a sociedade – pois supostamente “sabe o que é melhor para todos os demais”), está a falácia do “mais dinheiro, melhores resultados” no âmbito da educação (e dos serviços públicos em geral).

Tal falácia, como as demais, é repetida tão exaustivamente que todos nos perguntamos, em algum momento, se ela não é verdadeira. Não obstante, uma rápida reflexão e consideração dos dados/fatos nos mostra que ela deve ser considerada pelo que simplesmente é: uma falácia. Um engano. Nesse caso, uma falácia usada com propósitos retóricos para assegurar a adesão de seu *público* à sua causa (obter mais dinheiro dos pagadores de impostos para a promoção de ideologias destinadas ao fracasso). Na verdade, a *Intelligentsia* é *especialista em recorrer a mantras e falácias com propósitos retóricos*.

Com efeito, muitos desses mantras são revelados e escrutinados no presente livro, “*A educação estatal no Brasil: burocracia, poder e corporativismo: Diagnóstico e alternativas*”, do professor Paulo Lisandro Amaral Marques. Esse livro representa um estudo seminal acerca dos danos que a ideologia e a estatização causam à educação, frequentemente danificando os mais frágeis, tirando-lhes qualquer perspectiva de futuro auspicioso e, mesmo, de uma plena realização humana. Dessa forma, especialmente nos três primeiros capítulos, encontramos considerações valiosas para uma aprofundada reflexão sobre o atual estado de coisas no âmbito educacional. Por exemplo, como indicado inicialmente pelo título da obra, há o grave problema da estatização da educação, isto é, de a colocarmos sob a égide do Estado, o qual, como sabemos (os dados expostos pelo autor tornam isso evidente), tem demonstrado ser um ineficiente gestor da educação, despendendo elevados recursos financeiros para a obtenção de resultados medíocres. A história sobre como esse processo de estatização ocorreu é exposta especialmente no primeiro capítulo da obra. Em seguida o autor foca no caso brasileiro em particular, trazendo para o debate, inclusive, um conceito específico e esclarecedor, a saber, o de “educratar”, ou

seja, “um tipo que mescla a função de especialista em educação e de burocrata do Estado” (uma combinação, aliás, tenebrosa). Mais adiante, já no terceiro capítulo, o autor logra demonstrar, mediante dados, a atual situação do Brasil, a qual se poderia denominar de flagelo educacional. Por fim, no quarto capítulo temos uma perspectiva mais propositiva (oferecendo “alternativas” diante do “diagnóstico” terrível exposto anteriormente), na qual o autor esclarece outras propostas educacionais, como, por exemplo, o sistema de Vouchers, as escolas Charter, as escolas privadas de baixo custo, as EdTechs e a educação domiciliar (*Homeschooling*). Tais sistemas têm, como demonstrado pelo autor, alto índice de sucesso quanto à eficiência educacional, sendo uma alternativa ao nosso tradicional – e fracassado - sistema estatizante. E aqui, como alhures, o autor expõe seus argumentos tendo como base dados reveladores que corroboram solidamente seus argumentos.

Com efeito, cabe reiterar que o presente livro está fundado em dados robustos e incontestáveis, como aqueles obtidos pelo teste PISA (*Programme for International Student Assessment*), o qual é uma avaliação internacional trienal (promovida pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que mensura o nível de conhecimentos elementares dos estudantes de 15 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências. De acordo com os testes do PISA, realizados pelos jovens brasileiros desde o ano 2000 (o mais recente foi em 2022), estamos sempre nas últimas posições nessas três áreas fundamentais do conhecimento. Considerando-se que o teste PISA pretende verificar como os jovens utilizam os conhecimentos na matemática, na leitura e nas ciências nos âmbitos pessoal, cívico e profissional de suas vidas, “como parte de uma cidadania do século XXI”, podemos concluir que nossos jovens estão fatalmente tolhidos em sua capacidade para a cidadania. Não apenas isso, eles são impedidos de ascender nos mais diversos aspectos de suas vidas: social, econômico, individual/pessoal, etc. Em suma, a nossa degenerescência educacional cria uma espécie de fatalismo, consoante o qual os jovens, ainda que com potencialidades para as mais elevadas posições intelectuais e sociais, não as alcançam, uma vez que a sua educação danificada lhes impede de prosperar. O conhecimento, como o sabemos, é um bem humano fundamental. Somos, como disse Aristóteles, naturalmente inclinados ao saber. No entanto, assim como outros bens humanos fundamentais, tal qual a vida, o conhecimento não subsiste sozinho. É necessário que ele seja protegido e fomentado por certas instituições, como as educacionais. Quando tal não ocorre, o indivíduo é

impedido de prosperar e de florescer humanamente. Portanto, como podemos depreender da leitura do presente estudo, o que testemunhamos, hoje, no Brasil, é uma grave violação de um direito humano, fundamental, a saber, o direito à literacia educacional, a qual é condição sine qua non seja para o florescimento individual seja para a prosperidade social.

De qualquer forma, dentre os diversos achados valiosos expostos pelo professor Marques nesse livro seminal, além da constatação dos danos da estatização (e de modelos tais quais a ‘pedagogia não-diretiva’, o ‘escolanovismo’ e, sobretudo, o ‘freireanismo’ – todos competindo para nossa degeneração educacional, mental, econômica e social), está o fato, devidamente demonstrado, de que grandes investimentos financeiros não asseguram a excelência educacional. Assim, de largada devemos compreender que *não há qualquer relação causal entre investimento na educação e eficiência. O fato da decadência educacional não está relacionado com a falta de investimentos, mas com políticas educacionais fracassadas*, dentre as quais encontramos as acima citadas, tendo destaque especialmente o ‘freireanismo’, o qual constituiu, desde suas origens com o “educrata” Paulo Freire, uma espécie de ideologia de aspecto político ideológico para a formação de militantes marxistas, tendo se tornado dominante nas faculdades de educação (formadora de futuros professores dos ensinos fundamental e médio) ao longo das últimas cinco décadas. O resultado de sua influência nefasta pode ser mensurado pelos dados que revelam nossa tragédia educacional ao longo das últimas décadas, agravando-se continuamente na medida em que o “freireanismo” foi se solidificando dogmaticamente nas instituições ligadas ao ensino.

Para esclarecer ainda mais esse ponto vamos a alguns dados, esses obtidos por pesquisas brasileiras, os quais reiteram o fato de nosso flagelo educacional. Em 2016, por exemplo, o “Indicador de alfabetismo funcional” – INAF -, do Instituto Paulo Montenegro (‘Ação social do IBOPE’), que tem como subtítulo ‘Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho’, descobriu que apenas 8% da população brasileira consegue compreender textos de forma minimamente satisfatória (ou seja, é proficiente). Apenas esse mísero percentual da população é plenamente funcional quando se trata de interpretar, de compreender um texto. O mesmo vale para questões matemáticas elementares. Como diz o teste, “apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais

e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações”. Ora, encontramos o mesmo quadro quando tomamos os já referidos dados da OCDE, a qual nos mostra que pontuamos entre os piores países do mundo em desempenho, sendo que gastamos mais recursos do que a grande maioria dos países avaliados. Tendo como padrão o PIB (produto interno bruto – soma de todos os bens e serviços produzidos em uma economia), gastamos em torno de 5% dele em educação. Alguns países investem pouco e alcançam excelentes resultados, nos ultrapassando em mais de 100% em termos de eficiência nos resultados mensurados. É o caso de países como França, Holanda e Reino Unido. Portanto, diante de dados como os acima referidos não há como defender mais investimentos na educação. Pelo menos não se o propósito for a eficiência. Mas caberia, aqui, perguntar: Estaria a *Intelligentsia* realmente preocupada com a eficiência? Sinceramente, penso que não. Afinal, o fato é, insisto: A *Intelligentsia não está preocupada com a eficiência (uma categoria, segundo seus adeptos, oriunda do demonizado “mercado”)*. Essa é uma das razões para nossos gestores e “educratas” em geral fomentarem, por exemplo, ideias fracassadas (‘multiculturalismo’, ‘relativismo moral’, ‘intervencionismo estatal’, ‘igualitarismo’, etc). A defesa de tais ideias precede o advento de diversos problemas de caráter pessoal, social, político, econômico, etc. Há uma evidente correlação, então, entre a promoção de certas ideias (ideologias) e o esfacelamento individual e social.

Tal esfacelamento é evidente no plano educacional, como demonstrado sobejamente pelo professor Marques no presente estudo, sobretudo ao expor os danos da estatização e de ideologias tais quais o “freireanismo”, assim como o mantra “mais dinheiro, melhores resultados”.

Resumidamente, não há a necessidade de investir mais em educação, mas de investir de forma mais eficiente com ênfase no ensino fundamental e médio (bem como na formação técnica). Não apenas isso, importa adotarmos modelos que se mostram eficientes concretamente, como os já citados sistema de Vouchers, as escolas Charter, as escolas privadas de baixo custo, as EdTechs e o *Homeschooling*. Tais modelos educacionais têm passado pelo teste da eficiência quando a preocupação é com o sucesso educacional. E tal sucesso não é expresso somente na eficiência de uma perspectiva técnica, mas mesmo de um ponto de vista mais humano, dado contribuir para o desenvolvimento pessoal do estudante, o preparando para o exercício de sua cidadania e, mesmo, para seu florescimento humano.

Não obstante, o que ocorre é que grupos organizados, especialmente os “educratas”, estão preocupadíssimos com suas benesses e suas ideologias. Eles constituem grupos de pressão razoavelmente organizados e alinhados com o funcionalismo público – estatal - em geral. E todos estão unificados na “luta” para manter o uso ineficiente dos recursos públicos, dos quais eles são os maiores beneficiários. Em suma, alguns “lucram” com a ineficiência, bem como levam a efeito suas ideologias torpes mediante um *sólido apoio estatal*.

Há, como demonstrado no presente estudo, diversos efeitos degenerescentes de uma educação danificada, a qual está fragmentando os pilares de nossa nação, conduzindo-a tragicamente ao seu colapso. Ou resgatamos nossa cultura e valores superiores ou estamos destinados a contemplar o ocaso de nossa já agonizante nação.

Urge, pois, tomarmos a sério os dados e considerações do presente estudo.

Prof. Dr. Carlos Adriano Ferraz

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), membro associado internacional da *American Philosophical Association (APA)* e consultor *ad hoc* das agências *Fulbright* e *Alexander von Humboldt Stiftung/Foundation*. Autor dos livros “O papel do juízo no sistema crítico-transcendental kantiano” (2004), “Do juízo teleológico como propedêutica à teologia moral em Kant” (2005), “Elementos de Ética” (2014), dentre outros, bem como de diversos artigos em periódicos de filosofia.

Há uma visão predominante na sociedade brasileira, especialmente no meio acadêmico, de que sem o Estado a população não teria acesso à educação. A partir dessa premissa, foi constituído, ao longo de nossa história, um gigantesco aparato técnico-burocrático estatal para comandar o sistema educacional do país. Esse aparato é constituído fundamentalmente por um estamento corporativo de especialistas em educação que vem ampliando cada vez mais o poder decisório sobre todo o sistema, exercido a partir da ocupação política dos órgãos estatais, de onde regulam, coordenam e definem as políticas públicas de educação para todas as instituições, sejam públicas ou privadas. Através de leis, normas, decretos, regulamentos, projetos, planos, sistemas, programas, o sistema estatal tornou-se o responsável exclusivo pela educação no país. Em função dessa realidade, o problema que origina esse estudo é a busca de respostas para o fato de que, malgrado tenhamos esse enorme aparato legal-burocrático voltado para o sistema de ensino, bem como recursos cada vez maiores investidos no sistema, os dados de pesquisas internacionais de avaliação de ensino-aprendizagem, como o PISA (*Program for International Students Assessment*), promovido pela OCDE, demonstram que o sistema educacional brasileiro é uma verdadeira tragédia no que diz respeito aos resultados que os estudantes brasileiros obtêm nas avaliações de ensino-aprendizagem. Em duas décadas de participação nesse programa, o Brasil mantém-se estagnado nas últimas posições de proficiência em linguagem e matemática básica, entre 75 países participantes, não conseguindo chegar a 500 pontos, média dos países mais avançados. Soma-se a isso o fato de que o Brasil é, hoje, um dos que mais investem recursos públicos no sistema de educação, atingindo cerca de 5% do PIB - índice que é igual ou superior a países que estão no topo do ranking dos testes de qualidade. Dado esse quadro, a presente pesquisa buscou realizar um estudo da relação do Estado com a Educação, através da análise de como foi constituída e funciona a máquina burocrática, como o poder dos tecnoburocratas vem sendo ampliado e as consequências desse processo para a educação. Por fim, destacamos práticas educacionais alternativas à educação sob controle estatal.

PALAVRAS-CHAVE: educação estatal, corporativismo, burocracia, tecnocracia.

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
ESTADO CENTRALIZADO	
1.1 O FENÔMENO DA BUROCRACIA	10
1.2 CORPORATIVISMO: DAS ORIGENS À DEGENERAÇÃO ESTATAL	15
1.3 EDUCAÇÃO ESTATIZADA	21
CAPÍTULO 2	26
EDUCAÇÃO ESTATAL NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO EDIFÍCIO BUROCRÁTICO-CORPORATIVO	
2.1 <i>EDUCRATA</i> : A ARROGÂNCIA FATAL DO TECNOBUROCRATA DA EDUCAÇÃO	43
CAPÍTULO 3	51
AS IDEIAS TÊM CONSEQUÊNCIAS	
3.1 A TRAGÉDIA DA EDUCAÇÃO ESTATAL: MUITO GASTO E POUCO RESULTADO.....	51
3.2 AS IDEOLOGIAS PEDAGÓGICAS DO FRACASSO.....	59
CAPÍTULO 4	71
O DIREITO À PROPRIEDADE PRIVADA DOS MEIOS EDUCACIONAIS	
4.1 VALES EDUCACIONAIS (<i>VOUCHERS</i>).....	73
4.2 ESCOLAS POR CONTRATO (<i>CHARTER SCHOOL</i>).....	78
4.3 ESCOLAS PRIVADAS DE BAIXO CUSTO	83
4.4 EDITECHS : STARTUPS EDUCACIONAIS	98
4.5 EDUCAÇÃO EM CASA E EDUCAÇÃO DOMICILIAR (<i>HOMESCHOOLING</i>)	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
BIBLIOGRAFIA	109
SOBRE O AUTOR	112

INTRODUÇÃO

Um homem pode escrever um soneto imortal num velho envelope ou talhar um herói num torrão de pedra. Mas talhar um soneto na pedra seria um tanto difícil, e fazer dum envelope um herói está completamente fora da esfera da política prática. Essa frutífera luta contra as limitações, quando se dá como um gracioso entretenimento de uma classe educada, recebe o nome de arte. Mas a maioria dos homens não tem nem tempo nem aptidão para forjar uma beleza invisível ou abstrata. Para a maioria dos homens, a ideia da criação artística só pode ser expressa por meio de uma ideia pouco popular nas discussões atuais, a ideia de propriedade. O homem médio não é capaz de moldar na argila uma forma humana, mas é capaz de moldar na terra a forma dum jardim. E ainda que o adorne com fileiras alternadas de gerânios vermelhos e batatas azuis, não deixará de ser um artista, uma vez que escolheu. O homem médio não é capaz de pintar o poente com as cores que aprecia, ainda que pinte sua casa de verde-ervilha com bolinhas cor-de-rosa não deixará de ser artista, uma vez que aquela foi a sua escolha. A propriedade é tão somente a arte da democracia. Significa que todo homem deveria ter algo para moldar à sua própria imagem, assim como ele foi moldado, à imagem do Céu.

G.K. Chesterton

A citação acima é um parágrafo da obra *O que está errado com o mundo*, do escritor inglês G. K. Chesterton. Nele, o autor faz referência a uma das principais mudanças que caracterizam a modernidade, que é a restrição ao direito de propriedade da maioria da população e o quanto isso impacta na vida do homem comum. Para o escritor inglês, a restrição à propriedade é uma consequência inevitável de todo modelo político baseado no poder do Estado centralizado, e afirma que, da mesma forma que a propriedade é a arte da democracia, é também a principal ferramenta da liberdade. Ou seja, sem propriedade não há nem democracia nem liberdade.

É nesse contexto de restrição da propriedade privada para a maioria da população e de poder centralizado que se insere a educação estatal moderna. Esse modelo, que surge na Europa a partir do Século XVI e consolida-se no mundo a partir do século XIX, é a consequência direta do também consolidado Estado-Nação moderno.

Uma das características desse modelo de Estado foi a substituição de uma forma anterior de organização política da sociedade baseada em uma ordem descentralizada, a partir de grupos intermediários de poder orgânico, como as famílias, as associações e corporações de ofício, igrejas, por uma atomização do homem-massa. Conforme destaca Galvão de Souza (2021), em sua obra *O estado tecnocrático*, “[...] a aniquilação dos grupos, o desaparecimento das autoridades sociais e a uniformização propícia à centralização não podiam deixar de redundar em um revigoramento do Estado e no alargamento de sua esfera de ação”.

Foi a partir dessa nova forma de organização política que a educação foi apropriada pelo Estado, que destituiu a família e as demais instâncias autônomas da sociedade do direito de educar, ou seja, o alargamento da esfera de ação do Estado necessariamente atingiu os sistemas educacionais.

Parafraseando o sugestivo título da obra de Chesterton, a presente pesquisa se propõe a analisar “*o que está errado com a educação sob controle do Estado*”. Isso não significa que trabalhamos com a hipótese de que exista uma educação estatal correta, mas sim que o próprio conceito de educação sob controle do Estado é um erro em si. A começar pelo equivocado uso, por parte do Estado, do termo educação, em vez de instrução, que seria o correto¹.

O que o Estado oferece ao assumir o controle do sistema de ensino-aprendizagem é instrução técnica. No caso brasileiro, em que predomina o sistema estatal de instrução técnica, temos uma realidade marcada pela contradição de um sistema que utiliza mais de 5% do PIB nesses sistema. Há um enorme conjunto de normativas, leis e regulamentos, bem como um gigantesca máquina burocrática, mas os resultados obtidos em testes de proficiência de aprendizagem do ensino básico (fundamental e médio) estão, há mais de duas décadas, abaixo da média de países que gastam menos do que o Brasil.

A partir dessa percepção, desenvolvemos na presente pesquisa um estudo de caráter descritivo e analítico, com o objetivo de compreender como o controle da educação pelo estado se constituiu ao longo da era moderna e tornou-se um quase consenso na sociedade, malgrado os resultados negativos desse sistema para o processo de ensino-aprendizagem. Partimos da hipótese de que não é possível compreender essa realidade sem compreender a relação do Estado com a Educação ao longo da própria história do país.

Para tanto, o estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, realizamos uma breve abordagem sobre as origens do modelo político baseado no Estado moderno centralizado; no mesmo capítulo, discorremos sobre os conceitos de burocracia e corporativismo estatal, bem como o processo histórico de estatização da educação na Europa e, em especial, no Brasil.

No segundo capítulo, abordamos a especificidade do estatismo educacional no Brasil, descrevendo a constituição e consolidação do edifício burocrático-corporativista

1 A educação, em seu sentido clássico, oriundo do conceito de Paideia grega, conforme Jaeger (2011), era profundamente vinculada a cultura, ou seja, o cultivo de determinado ideal de homem, a partir da formação intelectual e moral integral dos jovens. Buscava-se o aprimoramento de sua natureza humana. Por isso, a educação não era uma prerrogativa do estado, ficando a cargo de mestres autônomos e das famílias. O dever da família de educar seus filhos será a norma vigente em toda a Idade Média. Já a instrução técnica como parte da formação integral podia ser oferecida pelo Estado ou outras instituições que não a família. (Ver JAEGER, W. Paideia. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2011).

do sistema estatal de ensino, com a descrição da legislação e das estruturas de poder decisório. Ainda nesse capítulo, apresentamos a tipologia do principal agente do sistema educacional, que é técnico-especialista e que apelidamos de “*educrata*”, um neologismo com a função de exemplificar o tipo específico de tecnoburocrata que mescla a função de especialista em educação e dirigente político, e cuja *fatal conceit*, na acepção de Friedrich Hayek, é uma das características do seu comportamento.

No terceiro capítulo, apresentamos, de forma também descritiva, a partir de dados oficiais e de Programas internacionais de avaliação dos quais o Brasil participa há duas décadas, o atual estágio ou nível de aprendizagem dos estudantes do ensino básico do Brasil. Neste capítulo, também abordamos a questão econômica da relação Estado-Educação, ou seja, o custo-benefício da educação estatal para a sociedade; analisamos, ainda, o impacto das ideias pedagógicas predominantes no setor da educação, que cumprem a função de suporte ideológico da perspectiva estatista e orientam as decisões sobre política educacional.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos um conjunto de práticas educacionais que existem, de forma marginal ainda, como contraponto à educação sob controle do Estado e constituem o que denominamos de “*direito à propriedade privada dos meios educacionais*”. São iniciativas que se contrapõem ao modelo estatista, na medida em que resgatam elementos como gestão privada de escolas públicas; gerenciamento e controle, pelas famílias, dos recursos da educação expropriados pelo Estado; auto-organização de instituições de ensino privadas; empreendedorismo educacional a partir das novas tecnologias de informação e a retomada pelas famílias do direito à liberdade de escolha da melhor educação para seus filhos, a partir de iniciativas como educação domiciliar.

Como contraposição ao modelo predominante de educação estatizada, identificamos essas propostas como possibilidades concretas de saída da armadilha estatal, no sentido de que não representam apenas ideias e projetos de cunho meramente conceitual, mas práticas que já estão sendo realizadas em diversas partes do mundo.

ESTADO CENTRALIZADO

O poder pode estar fundado apenas na força, ser sustentado somente pelo hábito, mas não poderia crescer senão pelo crédito, que não é logicamente inútil para sua criação e manutenção, e que, na maioria dos casos, não lhe é historicamente estranho. Sem pretender defini-lo aqui, podemos descrevê-lo como um corpo permanente ao qual se tem o hábito de obedecer, que possui os meios materiais de coagir, e que é sustentado pela opinião que se tem de sua força, pela crença em seu direito de comandar (sua legitimidade) e pela esperança que se deposita em sua beneficência (JOUVENEL, 2010, p. 47).

O poder cada vez maior do *corporativismo estatal, da burocracia e da tecnocracia* caracterizam o desenvolvimento do Estado moderno centralizado. Neste primeiro capítulo, apresentamos breves considerações sobre a gênese do Estado moderno centralizado, do corporativismo, da burocracia, bem como o surgimento da escola estatal, com o objetivo de uma contextualização das premissas necessárias para análise do tema da presente pesquisa.

As questões relativas à burocracia, tecnocracia e o corporativismo são temas clássicos das ciências sociais; compõem questões que fazem parte dos estudos mais abrangentes sobre o fenômeno do Estado-Nação e sua consolidação na modernidade com uma extensa bibliografia sobre o tema, com diferentes abordagens e perspectivas, bem como enfoques em áreas do conhecimento das mais diversas, como a sociologia, economia, ciências políticas, antropologia, administração pública, entre outras.

Quando analisamos o tema do Estado-nação moderno, necessariamente devemos refletir sobre a questão do desenvolvimento do poder, ou seja, como, ao longo do tempo, o poder político foi crescendo a ponto de chegar ao atual estágio. Nesse sentido, uma obra-chave para a compreensão desse processo é o livro *O poder: história natural de seu crescimento*, de Bertrande De Jovenel¹.

Tendo como mote inicial a busca de compreensão para o fenômeno da “guerra total”, o autor realiza um profundo estudo sobre o poder, que ele vai denominar de “Minotauro mascarado”. Foi, segundo Jovenel, “a extensão do poder ou a capacidade de dirigir mais completamente as atividades nacionais, que causou a extensão da guerra”. Diferentemente do período feudal, com o poder descentralizado e a dificuldade de organizar um exército, o poder, em sua nova fase centralizada, pode comandar toda população para a guerra. Mas não só isso: as monarquias absolutistas colocavam-se como as únicas capazes de garantir a ordem e a proteção das comunidades, bem como os aspectos econômicos como comércio, indústria etc.

¹ Bertrande de Jovenel escreveu essa obra após a segunda guerra mundial, evento que foi o motivo da sua reflexão sobre o poder, ou seja, ele estava na busca da compreensão sobre o quanto a mudança na perspectiva do poder se transformou, impactando o mundo em geral e as guerras da modernidade.

Isso só foi possível, conforme Jouvanel, a partir da criação de um “Poder Legislativo”, que ele dará o nome sugestivo de “casa das máquinas”:

Precisamente, para ser capaz de todos esses benefícios, ela precisou contribuir um aparelho governamental feito de órgãos concretos - uma administração - e de direitos - um Poder Legislativo - que podemos representar como uma casa de máquinas que move os súditos com o auxílio de alavancas sempre mais poderosas. E por essa razão, com o auxílio dessas alavancas, por meio dessa “casa de máquinas”, o Poder tornou-se capaz, na guerra ou em vista da guerra, de exigir da nação o que um monarca medieval não teria sequer sonhado (JOUVENEL, 2021, p. 29).

Com a queda das monarquias pessoais, emerge o poder impessoal das monarquias constitucionais, baseado em um parlamento, ou casa das máquinas, que detém o poder decisório. É o “Minotauro disfarçado”, identificado pelo povo como “ELES”, que requer aumento cada vez maior da cobrança de impostos.

Avisado pelo coletor de impostos, convocado pelo gendarme, o homem está longe de reconhecer no aviso, no cartaz de estrada, um efeito de sua vontade, por mais que a exaltem e a transfigurem. Ao contrário, esses são decretos de uma vontade alheia, de um senhor impessoal, que o povo nomeia ELES, como outrora nomeava os espíritos malignos. “ELES nos aumentam os impostos, ELES nos mobilizam”, assim fala a sabedoria do vulgo (JOUVENEL, 2010, p. 31).

Dessa forma, o Estado moderno emerge como “Minotauro mascarado”, conforme a denominação de Jouvanel:

Do século XII ao Século XVII, o poder público não cessou de aumentar. O fenômeno era conhecido por todas as testemunhas, evocava protestos sempre renovados e reações violentas. Desde então, ele continuou a crescer num ritmo acelerado, estendendo a guerra à medida que ele próprio se estendia. E então não o reconhecemos mais, não protestamos mais, não reagimos mais. Essa passividade inteiramente nova é devida à bruma que envolve o Poder. Antigamente ele era visível, manifestado na pessoa do Rei, que se declarava um senhor e cujas paixões eram conhecidas. Hoje, mascarado por seu anonimato, ele pretende não ter existência própria, ser apenas o instrumento impessoal e sem paixão da vontade geral. Hoje, como sempre, o Poder é exercido por um conjunto de homens que dispõem da “casa de máquinas” (JOUVENEL, 2010, p. 32).

Um elemento fundamental que Jouvanel destaca para a efetivação desse Poder foi o que ocorreu quando se mudaram os meios de definir os participantes do poder, cabendo a escolha ao eleitorado. Com o tempo, aquele que escolhia também visualizava a possibilidade de ser escolhido:

Ao abrir a todas as ambições a perspectiva do poder, esse regime facilita muito sua extensão. Sob o Antigo Regime, os espíritos capazes de exercer uma influência, sabendo que nunca fariam parte do Poder, estavam prontos a denunciar seu menor abuso. Enquanto agora, sendo todos pretendentes, não há nenhum interesse em diminuir uma posição que se espera um dia alcançar,

em paralisar uma máquina que se pensa usar, chegada sua vez (JOUVENEL, 2010, p. 33).

Em sua obra *O estado tecnocrático*, José Pedro Galvão de Souza nos mostra, em retrospectiva histórica, os momentos-chaves de transformação ocorridos no âmbito do poder político na Europa, no período de transição da era Medieval para a Moderna, e que foram responsáveis pela emergência das formas políticas modernas, como o Estado centralizado. O autor identifica as características desse tipo de Estado e sua diferença em relação às formas anteriores de poder político. Segundo Galvão de Souza, as bases históricas e espirituais do novo tipo de estado centralizado vinham de um mundo em dissolução que ele denomina de “idade de ouro das comunidades”:

A unidade do poder assegurava a unidade nacional incipiente, e a centralização diminuía a força dos grupos cujo particularismo havia feito da Idade Média a “idade de ouro das comunidades”. Os estados soberanos foram se constituindo aos poucos no corpo da cristandade, a partir do “outono da Idade Média” – para usar a expressão de Huizinga - sendo de notar que o universalismo da Cristandade coexistia com o particularismo da organização social característico daquela época. Em breve tivemos, no plano das relações internacionais, um outro particularismo a dividir o mapa da Europa entre tais Estados, quando já a unidade espiritual e política até então existente estava feita, em consequência do protestantismo (SOUZA, 2022c, p. 148).

Energia, portanto, a Europa politicamente fragmentada das soberanias absolutas e dos estados autocráticos. Esses estados ficaram conhecidos como absolutistas - ou seja, para Souza (2022c), “[...] a realeza absoluta, fazendo perder o sentido da monarquia tradicional – social e representativa -, prestava-se ao aparecimento do Estado autocrático”

Todavia, o autor não simplifica essa questão, mostrando que existe uma diferença entre um absolutismo como expressão de um poder pessoal e o absolutismo de estado, que leva ao poder totalitário. No primeiro caso, Souza (2022c) afirma que “[...] o soberano pode aceitar além das leis emanadas da sua própria vontade, as leis de ordem moral - lei natural, a lei divina - a elas se submeter. Razão pela qual o absolutismo não se confunde com despotismo ou com regime de arbítrio”.

Portanto, o despotismo de um monarca pode ser despótico ou não. No caso do “absolutismo de estado”, não há apenas um poder pessoal, mas a institucionalização do absolutismo, ou seja, “[...] não só enquanto força do poder, mas ainda pela expansão do poder dirigindo toda a atividade dos homens nas diversas esferas da vida social” (SOUZA, 2022, p. 150), o que significa a penetração do absolutismo em toda a estrutura social.

Por outro lado, Souza (2022c) afirma que não se deve restringir o absolutismo às monarquias, pois não se pode esquecer do

[...] absolutismo estatal totalitário de um regime republicano, cumpre observar

que pode haver um absolutismo democrático. Basta lembrar a democracia jacobina da Revolução Francesa. No Contrato Social de Rousseau já se tem notado, com razão, páginas de um absolutismo populista verdadeiramente totalitário.

O autor destaca ainda o equívoco em generalizar como “Antigo Regime de monarquias autocráticas” todas as monarquias entre a Idade Média e a Revolução Francesa, ao apontar que:

Importa não confundir a monarquia espanhola do tempo de Felipe II com o regime que se seguiu à política centralizadora do Conde-Duque de Olivares, o poderoso ministro de Felipe IV. O reino de Felipe II mostra-nos um sistema administrativo que se antecipa aos de tipo moderno, mas sem o centralismo que já começava a se manifestar em outros países. O respeito aos *fueros* - as liberdades concretas, as particularidades regionais, o direito costumeiro - mantinham uma longa tradição e conservavam, na Espanha, bem vivos os traços da organização medieval, mais rapidamente perdidos na Europa do Além-Pirineus. A mesma orientação política era seguida por Felipe II em relação a Portugal e ao Brasil, depois de estabelecida a monarquia dual na península: respeitavam-se as leis, as instituições e as liberdades do mundo lusitano. Com as limitações do poder real decorrentes do regime foraleiro, não se podia falar em autocracia. Esta, em Portugal e na Espanha, surgiu mais tarde, no século XVIII, quando, penetrando as ideias europeias, ali também se pôs em prática o “despotismo esclarecido” inspirado na chamada “filosofia das luzes” (Aufklaurung)” (SOUZA, 2022c, p. 152).

Dessa forma, Souza nos mostra uma significativa diferença entre o sistema administrativo de Felipe II na primeira fase do Estado Moderno, por exemplo, em comparação com a burocracia napoleônica baseada no poder personalizado, que foi passando para a institucionalização do poder “[...] de maneira a abranger, nas malhas da rede estatal, todo o organismo social, sendo suprimidas e debilitadas as autoridades sociais que antes coexistiam com a autoridade política (SOUZA, 2021, p. 154). Temos, assim, o crescimento da interferência do Estado nos círculos de ação dos grupos intermediários.

Portanto, o que podemos verificar é que o Estado moderno, conforme destaca Souza, passou por várias metamorfoses, que se estendem desde o estado autocrático até o estado tecnocrático de hoje.

Entre as diversas conotações do Estado, a partir das primeiras autocracias modernas, poderiam ser apontadas as seguintes: O Estado autocrático, que nas monarquias absolutas, se apresenta também como Estado patrimonial; o Estado policial (de tipo prussiano); o Estado-polícia do liberalismo (mero garantidor da ordem pública e das liberdades individuais); o estado constitucional, o Estado de Direito, na forma histórica de Estado liberal-burguês; o Estado ético, proclamado pelo Fascismo; o Estado de Bem-Estar-Social com que se preocupa corrigir o individualismo do Estado liberal; o Estado militar, Estado tecnocrático da revolução de diretores ou gerentes (SOUZA, 2022a, p. 154).

O resultado desse processo de centralização de poder é o enfraquecimento e dependência das comunidades em relação à hierarquia de poder centralizado, que vai do governo da província até o Estado e a União. Galvão de Souza identifica como elemento desse processo um princípio comum entre as diferentes ideias/ideologias de Estado que estarão permanentemente buscando ocupar esse poder. Esse princípio é o do Individualismo.

Para Galvão de Souza, houve o que ele denomina de “transição da desordem individualista à centralização socializante”. Ou seja, é levado adiante o princípio segundo o qual a sociedade é organizada através de indivíduos, como átomos, o que leva a política das sociedades liberais democráticas a serem organizadas não mais como um conjunto orgânico de grupos autônomos atuando frente a outro poder maior, com vistas a garantir sua liberdade, mas, ao contrário, temos um agregado de indivíduos tratados agora de forma abstrata como “povo”, cuja vontade, ao menos teórica da vontade estatal, manifesta-se pelo sufrágio universal e igualitário. Ou seja, os indivíduos dessa sociedade democrática, desvinculados de seus agrupamentos naturais e históricos a que pertencem, tornam-se simples átomos soltos no corpo social unificado pelo poder político do Estado.

Segundo Galvão de Souza, essa visão atomística corresponde ao princípio econômico da livre concorrência. E ante o livre jogo dos interesses, o Estado é incapaz de conter o poderio dos mais fortes economicamente, os quais passam a controlar também o poder político.

Sucumbem os mais fracos, aos quais faltam recursos para enfrentar a concorrência; proletarizam-se muitos, enquanto outros se aproveitam do regime da liberdade plena para monopolizar as fontes da riqueza e granjear as altas posições sociais. A liberdade é, pois, um nome, um *flatus vocis*, como diziam dos conceitos da mente humana os filósofos nominalistas, negando-lhes o valor objetivo (GALVÃO DE SOUZA, p. 53).

Daí que esse princípio individualista presente no ideário do Estado liberal leve a afirmação de Galvão de Souza de que o esquema individualista resulta da essência do Estado Liberal, sendo o pressuposto dos regimes democráticos modernos. O autor avalia que, inevitavelmente, essa característica está presente em sua própria existência, enquanto o poder leva ao “monismo” do Estado ultra-centralizador, segundo o figurino do Império Bonapartista, ou seja,

Desde a Revolução Francesa vivemos sob o signo do Estado ultra-centralizador e burocrático. Se o código Napoleão, aplicando aos domínios do direito privado o individualismo revolucionário, serviu de modelo a outros códigos civis, por sua vez a organização político-administrativa do Estado napoleônico ficou sendo o paradigma adotado por quase todas as democracias modernas (SOUZA, 20221a, p. 53).

Um tal monismo se manifesta sob a forma de socialismo de Estado. Diante da anarquia provocada pela atomização liberal da sociedade, o Estado tratou de sobrepor o seu poder ao poder privado das forças em competição. Começou a interferir no âmbito de ação dos particulares. Iniciou uma regulamentação cada vez mais minuciosa da desordem que via em torno de si. Na ordem econômica, por exemplo, a livre concorrência foi substituída pela economia dirigida. É a partir dessa reflexão que Galvão de Souza afirma que “do liberalismo para o socialismo há uma rampa ensaboadá”. Isto porque, mesmo no centralismo de baixa intensidade do Estado pretensamente mais liberal, esse monismo de estado está presente, pois

Só o Estado regula, só o Estado traça limites à liberdade individual, só o Estado fiscaliza a produção, só o Estado protege o trabalho, só o Estado elabora normas jurídicas. Um passo a mais e estamos na plenitude do socialismo, isto é, no regime do Estado totalitário: só o Estado é proprietário, só o Estado é patrão, só o estado é educador (SOUZA, 2022a, p. 53).

É um fato incontestável que a vida do homem contemporâneo transcorre numa dimensão estatal cada vez mais pronunciada, um processo de estatização da vida cada vez mais avançado.

O Estado serve-se da técnica moderna para organizar a administração, dar maior expansão aos serviços públicos ou mobilizar o eleitorado. A facilidade de transportes favorece a centralização, enquanto o controle dos meios de expressão do pensamento - imprensa, rádio, televisão - permite ao Estado dirigir a formação das mentalidades e da opinião pública. Esta se torna cada vez menos espontânea, mais artificial, deixando de ser um reflexo da sociedade, pois é forjada pelo Estado ou pelas forças organizadas com o objetivo da conquista do poder (SOUZA, 2022b, p. 56).

Essa estatização completa da vida destruiu toda iniciativa de organização autônoma da sociedade, seja na vida profissional, seja na vida privada.

Deslocou-se o eixo da vida social das pequenas comunidades para o Estado. Surge este como um superorganismo que devorou ou vai devorando os outros organismos sociais, de maneira a atingir os indivíduos na sua vida cotidiana, nos seus interesses imediatos, no seu trabalho, nos seus negócios, nos seus estudos, nos seus hábitos, até mesmo no seu pensamento. Não se encarna mais na pessoa física do soberano, mas na pessoa jurídica do povo soberano, tornando-se um ser impessoal e irresponsável, que invade a esfera pessoal da liberdade de cada um com prerrogativas a excederem de muito os poderes do monarca de outrora (SOUZA, 2022b, p. 58).

O Estado tornou-se uma máquina de regulação que necessita cada vez mais de recursos da comunidade, via impostos, para manter esse controle.

O Estado lança tributos cada vez mais pesados, regula o trabalho, dispõe sobre as relações entre patrões e operários, fixa o salário, o preço das mercadorias, a taxa de câmbio. As escolas e as universidades, quando não são dirigidas pelo próprio Estado, dele dependem quanto à organização dos

cursos, ao programa de ensino, à forma dos exames. O município deixou de ser uma comunidade viva, passando a mera divisão administrativa. E a família perdeu a influência que antes exercia na vida política (SOUZA, p. 58).

O avanço do processo de centralização do Estado ganha, no século XXI, um novo patamar com a constituição de uma forma de “*Supra-Estado*”, formado por oligarquias transnacionais. Esse processo já havia sido previsto por Galvão de Souza, ao apontar que

Quando os nobres deixaram as suas terras e vieram para a corte, precipitaram a ruína da aristocracia e das virtudes específicas da sua classe, gangrenada daí por diante pela vida ociosa e dissoluta, pela moleza que sucedeu à bravura dos tempos da cavalaria. Finalmente, quando a grande cidade moderna faz prevalecer o cosmopolitismo sobre o espírito de tradição, o arrivismo sobre a ufania da raça, os eleitos das massas sobre os representantes das famílias de linhagem, então desaparece a cultura nacional autêntica e se vai extinguindo aos poucos o sentimento da nacionalidade. Tal é o ambiente das cidades mundiais de hoje, servindo de suporte para o Estado mundial de amanhã (SOUZA, p. 60).

Temos, assim, diversos tipos de Estado com semelhanças e diferenças entre si, sendo que uma dessas semelhanças diz respeito ao fenômeno que é anterior ao Estado moderno centralizado, o *corporativismo*, que ganha uma nova funcionalidade nos estados modernos, passando do que era no período medieval - um obstáculo ao poder centralizado - para um sustentáculo dessa centralização.

Se, como afirma Galvão de Souza, o corporativismo foi um fenômeno anterior ao Estado centralizado, a transformação desse corporativismo foi paralela ao surgimento de outro fenômeno, que foi a burocracia.

1.1 O FENÔMENO DA BUROCRACIA

Afora toda a vagueza que há em torno do termo, parece haver unanimidade quanto à distinção entre dois métodos contrários de se fazer as coisas: o método dos cidadãos privados e o método com o qual se administram os departamentos de governo e as municipalidades (MISES, 2018, p. 31).

A burocracia é um fenômeno típico do Estado moderno, o qual, por seu feito centralizador, intervencionista e absorvente, exige uma multidão de funcionários para atuar em todos os setores da vida humana. Paradoxalmente, o Estado liberal, que pretendia garantir o máximo de liberdade individual com o mínimo de poder, mediante o abstencionismo do *laissez-faire*, *laissez-passer*, é que se tornou a causa maior da hipertrofia do poder. Isso ocorreu porque, ao negar a natureza social do homem, a perspectiva individualista levou, por força da atomização social, ao processo de massificação geral, dado que os indivíduos, entregues a si mesmos, viram-se impotentes e inertes frente ao Estado, que passou a concentrar poderes e direitos antes exercidos autonomamente pelos grupos componentes

da sociedade. A partir daí, o Estado veio a crescer cada vez mais, contando, para tanto, com a multiplicação dos quadros de funcionários sempre em maior número.

No âmbito da chamada Sociologia clássica, é na obra de Max Weber (1864-1920) que ocorre a primeira análise objetiva do fenômeno da burocracia, assim caracterizado: estrutura hierárquica, competências funcionais fixadas em normas regulamentares, profissionalização dos agentes públicos, disciplina funcional, prática de atos sob forma escrita. Denotam essas características que, em princípio, a burocracia se destina a atender à necessidade de racionalizar os serviços públicos.

Outra característica da abordagem weberiana é o entendimento da relação da burocracia com a política. O pensador alemão destacou que todo empreendimento de poder que pretende ter continuidade no tempo e que, em consequência, adquira a dimensão de um tipo de dominação, necessitaria organizar um aparelho administrativo, o qual representaria a base material e instrumental do poder estatal. Esse aparelho necessitaria ser formado por quadros técnicos, ou seja, indivíduos especializados, como, por exemplo, policiais, fiscais, professores, juízes etc., e ter, além de infraestrutura necessária, como equipamentos e recursos financeiros, uma normatização legal, através de legislação que legitimasse e assegurasse que as ordens dos que mandam fossem cumpridas.

Segundo essa teoria de Weber, se, no mundo pré-moderno, a lógica interna da burocracia se baseava em relações pessoais de comando e obediência fundadas na vontade ou discricionariedade do soberano, o que resultava em uma forma de dominação tradicional, com a modernidade e a construção da administração pública, o Estado adota o modelo burocrático no qual utiliza regras universais e impessoais previamente estabelecidas, o que gera um modelo que dá suporte à dominação de tipo racional-legal e ao respectivo monopólio legítimo do uso da força.

Ou seja, para atingir o objetivo da racionalização organizacional, bem como estabelecer um caráter público e, portanto, republicano e não patrimonial de Estado, torna-se necessário determinar bases racionais-legais à dominação. Dessa forma, Weber construiu seu modelo típico ideal, buscando garantir tanto a constituição de um arcabouço legal de atuação - supostamente aquele que seria mais adequado para atingir determinado fim -, quanto a definição de critérios universais de funcionamento e de acesso aos serviços públicos, que também conseguisse proteger os servidores das arbitrariedades dos dirigentes políticos e garantir o tratamento igualitário aos cidadãos.

Tendo clareza de que seu modelo era um “tipo-ideal”, Weber não deixou de observar os novos problemas que surgiriam, em especial o crescimento do poder decisório discricionário da burocracia frente à sociedade. É esse problema que dá origem ao que

denominamos corporativismo estatal. Weber percebia que havia o perigo de a burocracia fazer da autonomia funcional uma forma de enclausuramento e defesa dos seus próprios interesses. Devido a essas disfunções e consequências não intencionais, o desafio das reformas burocráticas deveria ser “despatrimonializar” ou “descorporativizar” o poder estatal, de modo que este fosse orientado para o interesse público.

Dessa forma, a compreensão mais ampla do fenômeno da burocracia requer que a análise ultrapasse a dimensão da mera estrutura interna do aparato administrativo. É preciso examiná-la também do ponto de vista das características do exercício de seu poder, uma vez que os burocratas constituem, junto com os dirigentes eleitos, os dois atores políticos centrais do setor estatal contemporâneo.

Outro problema apontado por Weber sobre a burocracia diz respeito também à grande ameaça às liberdades individuais. O pensador alemão questiona como seria possível preservar qualquer resquício de pensamento e ação independentes diante de estruturas organizacionais que, de um lado, constroem e disciplinam seus membros, e de outro, espalham sua influência por toda a sociedade, codificando e regendo a vida de cada indivíduo.

Para Weber, o poder burocrático constitui-se como um desafio em razão da prevalência da técnica, da lógica dos meios ou dos valores instrumentais diante dos fins últimos. Isso significa que os valores de ordem e segurança que alimentam o ambiente burocrático, nos quais tudo é precisamente regulado, tendem a prevalecer sobre a conduta criativa, disposta a assumir riscos, tanto no mundo dos empreendimentos econômicos, como no mundo das decisões políticas.

Como aponta em seu clássico *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, a racionalidade instrumental da burocracia produz a “prisão da modernidade”, comandada por “especialistas sem espírito, sensualistas sem coração, nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca alcançado antes” (WEBER, 2002, p. 135). Em síntese, Weber tentou mostrar como a burocracia é uma arma positiva e negativa ao mesmo tempo para os indivíduos da modernidade.

Outro conceito utilizado para qualificar a burocracia em sua fase de cientificismo avançado é o de tecnocracia, ou seja, o governo dos técnicos. A expressão foi lançada nos Estados Unidos quando da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) para designar um possível governo de especialistas neutros politicamente. Difundiu-se principalmente na época do *New Deal*, depois da crise de 1929 e das eleições de 1932, quando, com a crescente intervenção estatal tornando obsoleto o liberalismo anterior à crise, os tecnocratas

2 O New Deal foi o nome dado às políticas estatais Keynesianas implantadas entre 1933 e 1937, sob o governo de Franklin Roosevelt, como tentativa de responder à crise de 1929.

ganharam grande poder com o presidente Roosevelt (1881-1945).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o vocábulo foi sendo empregado em vários países, com vistas a assinalar novas realidades políticas e acentuadas tendências disseminadas ante o advento da automação e da computação, ou seja, novas tecnologias da informação. Quando James Burham, em 1941, publicou seu livro *Managerial Revolution*, chamando a atenção para a revolução tecnocrática, tinha diante de si os exemplos da União Soviética e da Alemanha Nazista para serem confrontados com a experiência americana do *New Deal* (1933-1935). Três regimes muito diferentes podiam ser emparelhados por traços salientes na administração do Estado e mesmo na organização do poder. As duas grandes potências do mundo capitalista e do mundo comunista defrontavam-se no plano da tecnologia aplicada ao governo.

Logo após o fim da guerra, com a derrota da Alemanha Nazista, percebia-se que a tendência de consolidação do dirigismo estatal servindo-se da tecnocracia era o caminho escolhido pelos países liberais democráticos, o que levou ao alerta de Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, que viam nessa perspectiva política o encaminhamento das democracias para um inevitável totalitarismo contra o qual eles haviam lutado de armas na mão. Foi a consolidação do modelo técnico-burocrático totalitário da União Soviética que se expandiu não só para os países satélites, mas para muitos ditos democráticos. Era o que Hayek chamou, de forma precisa, de “*Caminho da Servidão*”.

Foi Ludwig Von Mises, em sua obra *Burocracia*, de 1944, quem destacou um fato curioso que podemos comprovar até hoje, quando analisamos como as ciências sociais trataram e tratam do tema da Burocracia ao longo da história. O fato é que, como afirmou Mises, “[...] os termos burocrata, burocrático e burocracia são claramente ofensivos. Não há quem se diga um burocrata ou descreva como ‘burocráticos’ os próprios métodos de gerenciamento” (MISES, 2018). Mises destaca, ainda, que essa insinuação antipática sobre o fenômeno se deu inclusive na Prússia, lugar onde nasceu o modelo ideal de governo autoritário. “Não havia quem quisesse ser chamado de burocrata”. Afirma Mises:

O oficial de alto escalão do rei prussiano orgulhava-se muito de sua dignidade e do poder que dela decorria. Presunçoso, deleitava-se com a reverência que lhe rendiam os subordinados e o populacho. Estava perfeitamente convencido de sua própria importância e infalibilidade. Mas teria julgado uma impudência, senão um insulto, alguém ter a pachorra de chamar-lhe “burocrata” (MISES, 2018, p. 11).

Não é estranho, portanto, que o termo burocracia tenha surgido com uma conotação pejorativa, pois também era usado pelos fisiocratas para exprimir e condenar qualquer intervenção estatal, incompatível com o liberalismo econômico que pregavam. Inclusive, o sentido depreciativo de burocracia está dicionarizado na Enciclopédia Britânica como

“ingerência abusiva de funcionários em assuntos estranhos à competência estatal”.

Essa forma negativa de abordar o tema é também predominante nas pesquisas sobre burocracia no Brasil. Com uma ampla predominância de pesquisas de orientação marxista, o fenômeno é tratado de forma crítica. O paradoxo é que esses mesmos autores são os que mais defendem a ampliação do Estado para atender as “demandas sociais”, via “políticas públicas”. Essa contradição também foi muito bem descrita por Mises:

É digno de nota que os “progressistas”, a quem os críticos da burocracia atribuem o alastramento do fenômeno, não se animam a defender o sistema burocrático. Muito pelo contrário, fazendo coro com aqueles que, noutros aspectos desdenham como “reacionários”, veementemente o condenam. Pois, dizem eles, os métodos burocráticos não são, de modo algum, essenciais à utopia que desejam instalar, dizem ainda que a burocracia é a tentativa malograda de que o sistema capitalista lance mão a fim de reverter a tendência inexorável de seu desaparecimento. O triunfo final e inevitável do socialismo haverá de abolir tanto o capitalismo como a burocracia. No mundo feliz do amanhã, no bonançoso paraíso da onipresença estatal, não haverá mais burocratas. O homem comum será soberano; cada um cuidará de sua própria vida (MISES, 2018, p. 12).

Todavia, conforme o próprio Mises demonstra, a realidade é bem mais concreta que as narrativas ideológicas dos marxistas. Utiliza como exemplo o resultado do *New Deal* americano nos anos 30, no qual o estatismo, em nome da “salvação do país” e superação da “crise do capitalismo”, iria ampliar a máquina estatal - um fenômeno que só confirma a regra em todas as sociedades no qual o estatismo é a panaceia para todos os problemas. Nesse sentido, afirma Mises:

O burocrata não chegou até os cargos por meio de eleições; chegam até lá por meio de outros burocratas. A classe arrogou para si boa parte do poder legislativo. Comissões e departamentos governamentais emitem decretos e regulações que abarcam o gerenciamento e direcionamento de todos os aspectos da vida do cidadão. Não somente regulam questões que, outrora, eram deixadas à disposição do indivíduo, mas não hesitam em decretar o que é, na prática, uma revogação de leis devidamente promulgadas [...]. Oficiais federais certificam-se de fazer cumprir as decisões e julgamentos dos burocratas. O controle judicial é, na realidade, ilusório. A cada dia, os burocratas tornam-se mais poderosos (MISES, 2018, p. 13).

Na esteira da crítica dos pensadores austríacos, cujo foco estava inicialmente voltado para a experiência totalitária soviética, foi possível verificar que, mesmo com o colapso dos países comunistas nos anos 90, os males da burocracia estatal nas chamadas democracias liberais não diminuíram - ao contrário, o processo de controle do poder por oligarquias tecno-burocráticas não cessou de aumentar, o que significa que estamos tratando de um fenômeno que é parte da própria essência do Estado moderno, pois fundado numa filosofia política divorciada da ordem social natural.

Há demasiada burocracia porque há demasiado Estado. E há demasiado Estado porque não há suficiente sociedade, ou seja, inexistente o reconhecimento das autonomias sociais (famílias e grupos sociais multivariados, de natureza profissional, cultural, artística ou esportiva), que têm suas competências quase sempre absorvidas pelo Estado, cuja máquina burocrática tende a crescer sempre mais.

1.2 CORPORATIVISMO: DAS ORIGENS À DEGENERAÇÃO ESTATAL

O que levou a luta do poder contra os poderes constituídos livremente na sociedade foi a destruição de todo comando, em proveito do exclusivo comando estatal. À plena liberdade de cada um com respeito às autoridades familiares e sociais, compensada por uma plena submissão ao Estado. À perfeita igualdade de todos os cidadãos entre si, a preço do seu igual aniquilamento em face do poder do Estado, senhor absoluto. Ao desaparecimento de toda força que não venha do Estado, à negação de toda superioridade que não seja do Estado. Numa palavra, à atomização social, à ruptura de todos os vínculos particulares entre os homens, os quais só podem manter-se unidos através de uma comum servidão ao Estado (JOUVENEL, 2010, p. 266).

Segundo a definição clássica, uma corporação é definida como um agrupamento de pessoas que exercem, em níveis hierárquicos diversos, a mesma atividade ou atividades conexas e cujo objetivo é coordenar, representar e defender interesses comuns.

Apresentam modalidades diferentes: há corporações econômicas (e, entre estas, as estritamente profissionais), administrativas, culturais, assistenciais, entre outras. Ao longo da história, as de caráter econômico, tendo em vista a organização de um ofício ou profissão, alcançaram projeção especial. Em todos os tempos, e entre os mais variados povos, os homens que têm interesses comuns exercem na sociedade funções similares e são levados naturalmente a se unir em defesa desses interesses e para o bom desempenho de suas funções.

Surgem, assim, agrupamentos qualificados de corporativos, porque podem ser considerados corpos sociais, cujo conjunto forma a sociedade civil ou política, tendo essa por base o mais natural de todos os grupos naturais, isto é, a família. Nas suas realizações históricas, a ideia de corporação concretiza-se sob a influência das condições de cada época, principalmente relativas ao trabalho e à produção, às instituições políticas e às crenças religiosas.

As origens das corporações remontam às antigas civilizações com a união de agricultores e artesãos da Índia do século VII antes de Cristo, bem como na China e no Japão. Tipos semelhantes de organização podem ser encontrados no Egito dos faraós. Da Grécia antiga, temos os *éranoi* e *thiasoi*, que eram os agrupamentos profissionais no período de Sólon (640-558 a.C.). Em Roma, surgiram os *collegia opificum*, que eram

também chamadas de “*corpus fabrorum*, organização dos artífices”, assim como os *corpus civitatis* e *corpus militum*, que eram organizações de cidadãos e militares, respectivamente. É desses vocábulos que provém a palavra “corporação”.

Mas foi na Idade Média que as corporações adquiriram maior relevância e alto grau de organização. Começaram com diferentes denominações, como confraria, caridade, fraternidade, corpo de comunidade, que indicavam claramente a origem religiosa dessas agremiações profissionais. Somente a partir do século XVIII, na França, todas se denominavam corporações.

Houve, também, outra forma de corporação: as guildas, nas cidades de maior movimento comercial, como Florença, Milão e Barcelona, que reuniam mercadores que se organizavam para cumprir seus deveres religiosos e serviços de socorro mútuos. As corporações também exerciam a função de representação política, como ocorreu em Portugal, onde, nos concelhos (municípios), os grêmios formavam uma “Câmara profissional”, a chamada *Casa dos Vinte e Quatro*, em Lisboa e no Porto, e a *Casa dos Doze*, em Guimarães, com seu juiz do povo e o escrivão. Em muitos concelhos, era assegurada a representação política, como em Lisboa, onde os mestres enviavam quatro procuradores à Câmara Municipal. Tomavam assento em bancos rasos, abaixo dos vereadores, mas sem sua audiência e voto, não eram válidas certas deliberações em relação a questões econômicas.

O sistema corporativo medieval, surgindo espontaneamente das condições do tempo - à semelhança do que ocorreu com o feudalismo - apresenta por toda parte os mesmos traços essenciais, reproduzindo-se algumas instituições em vários países e apresentando mesmo analogias com organizações econômicas de países distantes da Europa, como as das sociedades muçulmanas e de Bizâncio.

O declínio das corporações de ofício se deu com as novas condições de trabalho industrial. Com a aplicação das máquinas a vapor nas fábricas e o aparecimento da grande indústria, a estrutura corporativa havia de se alterar, inexoravelmente. Outros elementos também contribuíram para o declínio das corporações, como a desagregação da cristandade, o individualismo protestante e a centralização do poder político. Essa foi a consequência, também, da emergente ideia do liberalismo econômico do século XVIII e o triunfo do liberalismo político depois da Revolução Francesa. Deu-se, assim, o fim dessa experiência organizativa comunitária de caráter econômico e político e o começo de uma nova forma que culminou na formação da sociedade de massas e na centralização de poder no Estado.

Se, nas corporações medievais e com o regime do artesanato, o capital estava

unido ao trabalho no qual o mestre não era apenas o patrão, mas também operário, mais graduado e habilitado, dele recebendo os companheiros e aprendizes a preparação para o ofício, com a emergência da lógica industrial não houve uma reforma que desse relevância às corporações.

O resultado foi que os operários ficaram isolados diante dos novos detentores do capital, justamente quando mais se necessitava de amparo em relação às condições de trabalho, à justa remuneração, à assistência nas questões de saúde e segurança na velhice – tudo aquilo que as corporações garantiam desapareceu. Essa realidade permitiu o surgimento do sindicalismo e passou a adotar a ideologia da luta de classes e a revolução como alternativa ao modelo que emergia.

Foi essa realidade que deu origem à encíclica *Rerum novarum* do Papa Leão XIII, que apontava esses novos problemas e a necessidade de retomar a organização social baseada na justiça e caridade. O palco da organização dos corpos sociais passou da sociedade para o Estado. O lócus não era mais a sociedade, mas o espaço de poder centralizado. Foi essa a degeneração da corporação proposta pelas ideologias totalitárias, como o fascismo e o comunismo, no século XX.

Em vista das mudanças ocorridas no Estado, o corporativismo também foi adquirindo um novo sentido. Segundo Galvão de Souza, o fascismo foi uma corrupção do corporativismo original:

A verdade é que o fascismo, neste ponto, não passou de uma grosseira deturpação do princípio corporativo, tal como era conhecido e aplicado por muitos povos antes de terem vindo os "imortais princípios" de 1789 estabelecer o conflito entre um direito político construído de abstrações e a tradição viva das sociedades. A corrupção do ótimo faz o péssimo. O Estado corporativo fascista corrompeu o corporativismo, cujos princípios genuínos lhe são mais antagônicos do que os próprios princípios da liberal-democracia (SOUZA, 2022c, p. 67).

Entretanto, diferente de outros analistas, Galvão de Souza localiza a emergência desse corporativismo estatal bem antes do advento do fascismo. Para ele, foram os novos princípios liberais do século XVII, baseados no individualismo, que romperam com os princípios anteriores, baseados na auto-organização social, destruindo a prática da autonomia corporativa:

O estado liberal, de início, reduz ao mínimo suas funções. É por isso chamado o Estado-polícia ou o Estado-jurídico. Só cuida de manter a ordem pública e tutelar os direitos individuais. Entretanto, é já o Estado absorventemente centralizador. Exerce o monopólio da vida jurídica, negando a capacidade normativo-jurídica dos grupos. Abolindo as corporações de ofício e sufocando a autonomia municipal, instaurou a centralização político-administrativa de tipo socialista que o levaria aos poucos a exercer uma série de outras funções usurpadas aos grupos e aos próprios indivíduos (SOUZA, p. 67).

Galvão de Souza defende o modelo de *corporação original* como a forma que possibilita a defesa das liberdades dos grupos na sua esfera de atuação, ou seja, a autonomia real sobre a própria organização, bem como seria a forma mais eficaz de representação dos diferentes grupos da sociedade frente ao poder político. Seria, por isso, uma barreira ao absolutismo do Estado e garantia da liberdade da iniciativa privada, ou seja, o reconhecimento do poder autárquico dos grupos sociais. As corporações, portanto, seriam as únicas capazes de reagir aos três fenômenos contemporâneos: a desordem do liberalismo, o estatismo e a teoria da luta de classes.

Depois de se ter passado ao poder político um grande número de funções exercidas pelos grupos sociais, devolver a estas tais funções é efetivamente realizar uma descentralização. Entretanto, essa palavra dá ideia de que o Estado delega atributos que lhe são próprios, quando se trata de restituir aos grupos funções muitas vezes usurpadas pelo poder político. Com essa restituição o corporativismo dá um golpe de morte no estatismo totalitário, já contido em germe na democracia liberal (SOUZA, p. 68).

Essa visão de Galvão de Souza é sustentada por sua ideia de que o corporativismo exprime um princípio social de todos os tempos, porque decorrente do próprio ser do homem. Dessa forma, o autor aponta um princípio “ontológico da sociedade” que se explicita na natureza multigrupal das sociedades. Trata-se, por isso, de um princípio universal, que se concretiza sob formas diversas, segundo um condicionalismo sócio-histórico peculiar à vida de cada sociedade.

Essa adaptabilidade atestaria não só sua perenidade, mas a efetividade de liberdades concretas e não abstratas, como das ideologias que nascem no contexto do Iluminismo. Esse seria o autêntico corporativismo, uma doutrina extraída da própria natureza humana, com expressões variadas e autônomas. É possível, portanto, segundo Galvão de Souza, atribuir-lhe a definição de “corporativismo de sociedade” ou de “associação”, para diferenciá-lo de outro tipo, cujas características são completamente estranhas ao corporativismo teorizado a partir da ordem social natural. Ao sustentar, no mundo moderno em que vivemos, o tipo original de corporativismo, Galvão de Souza destaca que

Não se trata de voltar ao passado. Ninguém pensaria em restabelecer hoje as corporações medievais, os mestres cuja agremiação obedecia às circunstâncias da época, tão diversas das atuais. As condições de trabalho são outras. Da pequena indústria manufatureira à grande indústria cada vez mais transformada pela técnica, toda uma série de situações diferentes se vêm sucedendo, e uma possível restauração corporativa não pode deixar de levá-las em conta. Mas o princípio corporativista permanece o mesmo, podendo adaptar-se a estas situações e revestir modalidades diferentes (SOUZA, p. 69).

Com a nova conformação do Estado-Nação na modernidade, impõe-se como parte de seu funcionamento a dinâmica na qual o corporativismo estatal alimenta o poder da

burocracia, e a burocracia alimenta o crescimento do corporativismo estatal. Isto se dá na medida em que é a máquina estatal que responde exclusivamente a qualquer interesse dos grupos existentes na sociedade, o que leva ao poder da tecnoburocracia como definidora das políticas demandadas. As mais diversas questões dependem da decisão burocrática, o que aprofundou a distância entre aqueles que ocupam os espaços estatais de poder e quem não os ocupa, ou seja, a maioria da população.

É nesse sentido que, para Galvão de Souza, o corporativismo estatal é uma degeneração da ideia e da prática corporativa em sua origem, que remonta ao período medieval. O resgate dessa transformação é importante para compreendermos como se passou de um corporativismo que era um obstáculo à centralização do poder para o atual, do Estado Moderno, que se tornou uma das principais formas de dominação centralizada do Estado sobre as pessoas, através do seu corpo de funcionários públicos.

O corporativismo, em sua origem, é a forma de organização política descentralizada a partir da autonomia de grupos sociais intermediários, cujos exemplos seriam o que existia em diversos países no período medieval. Entretanto, essas características irão mudar na esteira das transformações ocorridas no Estado. Dessa forma, Souza aponta o que seria um *corporativismo original* em contraponto ao corporativismo corrompido, principalmente o de tipo fascista:

Depois da derrota da Alemanha e da Itália, erroneamente se identificou o fascismo e o corporativismo, sendo este banido do rol de formas legítimas de organização política e passando a ser visto como expressão de regime ditatorial e totalitário. Entretanto, a verdade é que o fascismo veio corromper a ideia corporativista, fazendo da corporação um órgão do Estado, quando o essencial na concepção clássica de corporação era a plena autonomia em face do poder político, como a expressão de um grupo intermediário, e consequentemente um instrumento de limitação do Estado em face da sociedade orgânica (SOUZA, 2022b, p. 155).

É nesse sentido que a diferença entre o corporativismo originário e o corporativismo do estado, típico da era moderna, estaria no fato de que no Estado moderno o corporativismo não representa a autonomia dos grupos, mas sua dependência e subordinação, ou seja, leva à absorção dos grupos pelo Estado. Já o original dá ênfase a uma sociedade de corporações (auto-organização de grupos) rejeitando o Estado corporativo, que por essência é absorvente e centralista.

O autor destaca, ainda, que o corporativismo original, cujas referências são as associações e grêmios do período medieval, foi o elemento que não apenas assegurava a liberdade individual, mas também compunha os dois elementos que garantem a organicidade do Estado, como a autonomia e a integração/coesão social:

Autonomia das pequenas comunidades locais e das corporações. Integração

de todos os grupos na vida nacional. A autonomia dos grupos assegura concretamente as liberdades individuais. A sua integração deve ser o fruto da atuação de um poder central capaz de exercer realmente a unidade de comando, imperativo da atual conjuntura histórica para todos os povos, mas de um modo particular para os de grande extensão territorial e para aqueles cujas instituições inadequadas vêm a ser um dos principais fatores das crises (SOUZA, 2022a, p. 21).

Galvão de Souza vincula o corporativismo original ao que ele denomina de *localismo*, que é o poder exercido na esfera local, característica do funcionamento dos municípios desde o descobrimento do Brasil, e que terá um papel central até o advento da monarquia constitucional após a Independência, quando a centralização Estatal tem início. A partir daí, essa centralização estatal ampliou-se cada vez mais, alcançando seu momento de maior avanço na República no final do século XIX. O autor destaca ainda que esse sistema de poder local é uma herança direta do sistema de poder vigente nos reinos de Portugal e Espanha.

Antes que a política absolutista, chegando ao seu auge no reinado de D. José I, viesse a consumir a obra centralizadora, acentuada sob o Estado liberal, era o regime municipal implantado no Brasil, aqui frutificando segundo o exemplo de além-mar e da mesma forma pela qual dava rebentos viçosos nos vice-reinados da América espanhola. Os cabildos abertos e fechados, nos povos sujeitos à soberania da Coroa de Castela, faziam lembrar as instituições locais castelhanas ou aragonesas, ou ainda as arraigadas liberdades das populações de Navarra e da Catalunha. Por sua vez, no Brasil, os Senados da Câmara e os homens bons mantinham a tradição dos concelhos de Portugal, numa demonstração exuberante do regime de equivalência jurídica que as nações peninsulares aplicavam nestas terras da América, elevando-as a um nível superior ao de simples colônia (SOUZA, 2022a, p. 26).

A atuação do Marquês de Pombal³ foi decisiva para essa mudança, que ocorreu na questão do poder local do Brasil Colônia. Assim Galvão de Souza descreve essa transição:

Pombal desfechou o primeiro golpe. Ao absolutismo sucedeu o constitucionalismo. Entre nós, tivemos primeiro o unitarismo imperial e depois o federalismo republicano. A autonomia dos municípios passou a existir daí por diante no texto das constituições e foi desaparecendo da realidade. À centralização político-administrativa, corresponde o deslocamento da função pública exercida pelo patriarcado rural, da órbita do município para a órbita nacional e para a provincial (SOUZA, 2022a, p. 44).

O Brasil realizou, portanto, um processo de transição de uma tradição de poder localista baseada na auto-organização dos grupos locais para uma centralização unitária do Império e uma ilusão descentralizadora de regime federativo. Conforme aponta Galvão:

3 Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras (1699 – 1782) foi secretário de Estado do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, durante o reinado de D. José I (1750-1777), sendo considerado, ainda hoje, uma das figuras mais controversas da História Portuguesa. Representante do despotismo esclarecido em Portugal no século XVIII, viveu num período da história marcado pelo Iluminismo. Iniciou com esse intuito várias reformas administrativas, econômicas e sociais. Foi um dos principais responsáveis pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das suas colônias.

Note-se que nos Estados Unidos o federalismo coexiste com o *self-government*. O mesmo se diga da Suíça com sua organização política federativa. É que em ambos os casos o Estado federal resulta de uma formação histórica, na qual as pequenas unidades e as unidades maiores foram convergindo para um todo, conservando uma esfera de autonomia e fazendo algumas concessões ao poder mais alto que se constituía. Não foi assim no Brasil. Entre nós o todo já estava plenamente constituído desde o início. O federalismo não vinha unir, como na Suíça e nos Estados Unidos, mas desunir. Em nada obstou à progressiva centralização estatal (SOUZA, 2022c, p. 46).

Portanto, o corporativismo - do significado que lhe deu origem no período medieval quando representou agrupamentos intermediários voltados a defesa de sua liberdade frente aos poderes, ou seja, um “corpo” de diferentes grupos sociais profissionais organizados naturalmente na sociedade como corporações de ofícios, grêmios, mutualidades, associações, cooperativas e outras associações culturais e religiosas - ganha novo sentido com a expansão do Estado, passando a ter um vínculo direto com a burocracia ao servir como instrumento da estruturação e ampliação desse mesmo Estado. O modelo emblemático desse corporativismo estatal foi o regime fascista italiano (1922-1943), mas podemos dizer que o corporativismo manteve essa relação intrínseca com o Estado também nas democracias liberais, nas quais a justificativa de “democratização da sociedade” possibilitou uma relação com os grupos oligárquicos organizados na sociedade

1.3 EDUCAÇÃO ESTATIZADA

A educação deveria ser uma luz dada a um homem para que explorasse todas as coisas, especialmente as que lhe estão mais distantes. A educação tende hoje a ser um holofote, coisa centrada inteiramente em si mesma. Pode-se-lhe fazer alguma melhora ao ligar holofotes igualmente vívidos e talvez vulgares que iluminem, também, umas quantas outras pessoas. Mas a única cura definitiva é desligar a sua luz e deixar o homem ver as estrelas (G.K Chesterton, 2018, p. 110).

No contexto histórico da consolidação do Estado-Nação moderno centralizado, podemos identificar as transformações ocorridas também na educação quando ela passa a ser controlada pelo Estado.

Essa estatização também tem uma história que podemos encontrar muito bem sistematizada no ensaio *Educação: Livre e Obrigatória*, de Murray Rothbard, publicado em 1972. Nele, o autor demonstra que o Estado há muito tempo se utiliza da educação obrigatória, acompanhada da ideologia igualitária, como um meio de controle dos cidadãos. Rothbard faz um resgate da história da estatização da educação na Europa e nos EUA, a partir do qual identifica que, em cada um dos seus níveis, do financiamento ao comparecimento, o sistema estatal se baseia na compulsão e não no consentimento

voluntário.

Essa “coletivização forçada” da educação estatizada impede a liberdade de escolha, seja das famílias cujos filhos só têm como alternativa a escola estatal, seja de empreendedores da educação, que são impedidos de oferecer livremente os serviços demandados pela população.

Rothbard identifica na Reforma Protestante, iniciada no século XVI, o começo da implantação da escola estatal obrigatória.

Na Idade Média, o problema da educação obrigatória estatal não se apresentou na Europa. A instrução foi realizada em escolas e universidades paroquiais, em escolas privadas, e em centros de treinamento privados de formação profissional. O primeiro movimento moderno pela educação obrigatória estatal originou-se diretamente a partir da Reforma Protestante. Uma força primária foi Martinho Lutero. Ele repetidamente requisitou que as comunidades estabelecessem escolas públicas e fizessem com que a frequência fosse obrigatória (ROTHBARD, 2013, p. 29).

Segundo Rothbard, essas novas diretrizes de Lutero resultaram na criação, no estado germânico de Gota, das primeiras escolas estatais modernas em 1524, seguido pela Turíngia, em 1527. Lutero foi responsável, ainda, pelo Plano Escolar da Saxônia, que mais tarde se tornaria a base do sistema de educação estatal para a maioria dos Estados Protestantes da Alemanha. Esse plano foi colocado em prática na Saxônia, em 1528, por Melanchthon, discípulo de Lutero, que criou escolas estatais em todas as cidades e vilarejos. Esse sistema instituiu a frequência obrigatória, em função da qual as famílias que não enviassem seus filhos às escolas eram multadas. Na esteira dessas iniciativas, foi instituído o primeiro sistema obrigatório estatal de educação do mundo moderno em 1556, pelo Duque Christopher, Príncipe de Wurttemberg.

Rothbard mostra que o argumento de que o apelo de Lutero pela educação obrigatória era o seu “espírito democrático” e o desejo de que o povo tivesse acesso à Bíblia não correspondem totalmente à verdade. Ou seja,

O ideal político de Lutero era um estado absoluto guiado pelos princípios e ministros luteranos [...]. Lutero enfatizou a teoria da obediência passiva, segundo a qual nenhum motivo ou preocupação pode justificar a revolta contra o Estado [...]. Lutero estava convencido expressamente que o poder estatal fosse usado como maior severidade contra as pessoas que se recusassem a se converter ao luteranismo [...]. Esse foi o objetivo da força inicial por trás do primeiro sistema obrigatório de escolas estatais do mundo ocidental, e tal era o espírito que inspirou o sistema (ROTHBARD, 2013, p. 31).

Outro líder protestante, tão importante quanto Lutero na implantação do sistema estatal de ensino, foi João Calvino, que, em Genebra no ano de 1536, revoltou-se com sucesso contra o Duque de Saboia e a Igreja Católica, e foi nomeado pastor chefe

e governador da cidade, cargo que ocupou até 1564. A partir dessa posição de poder, Calvino abriu uma série de escolas públicas, nas quais a participação era obrigatória. Os objetivos eram os mesmos de Lutero, ou seja, fazer do sistema de ensino uma ferramenta de doutrinação religiosa a partir da obediência ao Estado. Conforme Rothbard,

Calvino combinou dentro de si o ditador político e o professor de religião. Para Calvino, nada importava, nenhuma liberdade ou direito era importante, exceto sua doutrina e sua supremacia. A doutrina calvinista declarou que o apoio ao calvinismo é o fim e o objetivo do estado, e que isto envolvia a manutenção da pureza da doutrina e estrita austeridade no comportamento das pessoas (ROTHBARD, 2013, p. 32).

Calvino teve uma influência até maior que Lutero no mundo ocidental ao tornar Genebra com sua propaganda, o centro europeu que serviu para a ampla difusão de seus princípios. Como aponta Rothbard,

Homens de toda Europa vieram estudar nas escolas calvinistas e leram seus tratados, o resultado foi a influência calvinista por toda Europa. Como os calvinistas se tornaram importantes na Europa, eles fizeram campanha pelo estabelecimento de escolas estatais obrigatórias. Em 1560, os calvinistas franceses, os huguenotes, enviaram um memorando para o rei, requerendo o estabelecimento da educação obrigatória universal, mas foram rejeitados. Em 1571, porém, a rainha Joana III d'Albret, de Navarra, sob influência calvinista, tornou o ensino primário obrigatório em toda França. Calvinistas holandeses estabeleceram escolas públicas obrigatórias em 1609 (ROTHBARD, 2013, p. 33).

Essas primeiras iniciativas de sistemas estatais de educação foram apenas o início de um processo que ganhou força com a ascensão do Estado Prussiano, que tornou esse modelo mundial. Isso só foi possível em função das características do Estado absolutista que foi constituído. Como mostra Rothbard, o Estado da Prússia ascendeu no século XVIII, conduzido pelo rei Frederico Guilherme I. Uma de suas primeiras medidas foi aumentar o exército prussiano, fundado em uma disciplina de ferro que ficou conhecida em toda a Europa. Na administração do Estado, ele criou uma máquina centralizadora do serviço público que ficou conhecida como a famosa burocracia autocrática prussiana. Também interveio fortemente na economia impondo restrições, regulações e subsídios ao comércio e aos negócios.

Na esteira dessa estrutura de poder centralizado, a educação estatizada foi a consequência lógica do sistema, como aponta Rothbard:

Foi o rei Frederico Guilherme I que inaugurou o sistema escolar obrigatório prussiano, o primeiro sistema nacional na Europa. Em 1717, ordenou a frequência obrigatória de todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas. Parece apropriado que as atitudes pessoais do rei estejam de acordo com sua ardente promoção do despotismo e militarismo [...]. Estes princípios

foram levados a cabo pelo seu filho Frederico, o Grande, que vigorosamente reafirmou o princípio da frequência obrigatória nas escolas estatais e instituiu o sistema nacional de crescimento, particularmente em seu *Landschulreglement* [regulamentos gerais da educação] de 1763 (Rothbard, 2013, p. 34).

As reformas estatizantes da educação na Prússia se consolidaram com Frederico Guilherme III, que, por meio de seu ministro Von Stein, aboliu as escolas privadas semirreligiosas e colocou toda educação sob controle do Ministério do Interior. O novo sistema possibilitou o controle total da educação por parte do Estado, como nos mostra Rothbard:

Em 1810, o ministro decretou a necessidade de exame estatal e certificação de todos os professores. Em 1812, o exame de graduação escolar foi retomado, como um requerimento necessário para a saída da criança da escola estatal, e um sistema elaborado de burocratas para supervisionar as escolas foi estabelecido no campo e nas cidades [...]. Frederico Guilherme III continuou a reorganização após a guerra, e fortificou o sistema de educação estatal obrigatório em 1834 tornando-o necessário para a entrada de jovens para as profissões liberais, como também todos os candidatos a cargos públicos e os estudantes universitários deveriam passar nos exames de graduação do ensino médio. Deste modo, o estado prussiano obteve controle efetivo sobre todas as gerações vindouras de acadêmicos e outros profissionais (ROTHBARD, 2013, p. 35).

Além da Prússia, outro importante país que contribuiu para a difusão da educação estatal foi a França, a partir da Revolução Francesa de 1789. Dessa forma, no século XX, a educação estatizada, denominada “pública”, já estava consolidada em todo o mundo. O modelo prussiano tornou-se paradigma universal. E como não poderia deixar de ser, foi nos estados totalitários do século XX que a educação totalmente estatizada tornou-se a ferramenta principal para a imposição das ideologias desses países, como o nazismo, fascismo e o comunismo. Sobre essa experiência, Rothbard afirma:

É um indiciamento grave e irrefutável da educação obrigatória estatal que esses totalitarismos modernos estavam ansiosos para instituí-la em seus regimes. Na verdade, a doutrinação da juventude em suas escolas foi um dos pilares principais destes estados escravistas. Na verdade, a principal diferença entre os horrores do século XX e dos despotismos antigos é que os presentes tiveram de contar mais diretamente com o apoio das massas, e que, portanto, a alfabetização obrigatória e doutrinação foram cruciais. O sistema compulsório estatal já desenvolvido foi o combustível para a usina totalitária. Na base do totalitarismo e educação obrigatória está a ideia que as crianças pertencem ao estado mais do que a seus pais (ROTHBARD, 2013, p. 43).

Esse breve histórico elaborado por Rothbard sobre as origens e consolidação dos sistemas estatais de educação nos possibilita dimensionar o quanto esse paradigma tornou-se importante para a consolidação do poder estatal sobre a sociedade. Isso é comprovado pelo fato de que, mesmo em estados considerados liberais democráticos, a educação

estatal não é questionada, ainda que os resultados objetivos quanto à qualidade dessa educação, especialmente em continentes como América Latina, África e Ásia, demonstrem que ela tem sido um retumbante fracasso, como mostraremos, no caso particular do Brasil, a partir do capítulo III.

Após apresentarmos os referenciais teóricos que nos auxiliam a compreender a gênese do estado moderno centralizado, a burocracia, o corporativismo e a origem da educação estatal, no próximo capítulo realizamos uma análise de dois pontos diferentes, mas interligados ao tema central da pesquisa. O primeiro diz respeito ao *locus* burocrático, ou seja, como foi constituído o edifício burocrático-corporativo do sistema estatal de ensino no Brasil; o segundo diz respeito à caracterização do tecnoburocrata da educação, que aqui apelidamos de “*educrata*”, para simbolizar esse tipo ideal de duas faces, que é especialista em educação e, ao mesmo tempo, burocrata, integrante da corporação estatal que controla todo o sistema de ensino.

EDUCAÇÃO ESTATAL NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO EDIFÍCIO BUROCRÁTICO-CORPORATIVO

Temos boas razões para afirmar que um Poder é mais extenso quando é capaz de dirigir mais completamente as ações dos membros da Sociedade e usar mais plenamente seus recursos.

Bertrand de Jouvenel

A partir da criação de um arcabouço legal fundamentado em uma visão de estado centralizador, a lógica vigente na ação dos agentes públicos tem sido aquela em que cada reforma realizada no sistema educacional necessariamente cria novos órgãos burocráticos, constituindo uma miríade de instâncias decisórias em diferentes esferas do sistema.

No topo do processo decisório, está o Ministério da Educação (MEC) e suas inúmeras secretarias técnicas; no nível dos estados, a estrutura é formada pelas secretarias estaduais (SEEs) e municipais (SMÉs). Nesses três níveis, temos também os Conselhos, que são instâncias com enorme poder decisório. É em toda a extensão desse edifício burocrático que estão localizados os tecnoburocratas da educação, que denominamos de “educratas”.

São agentes técnicos que ocupam cargos, tanto de direção política - como ministros, secretários estaduais e municipais de educação, reitores de universidades, integrantes de conselhos de educação, presidentes de poderosos órgãos de assessoria e fomento à pesquisa, como CAPES e CNPQ - como o comando de entidades da chamada “sociedade civil organizada”, que envolve entidades corporativas como os sindicatos e ONGs especializadas em educação.

Serão esses especialistas que, legitimados pelos títulos acadêmicos de prestigiadas universidades e grupos de pesquisa, ocuparão os postos-chaves da máquina burocrática, exercendo cargos técnico-políticos como coordenadores de políticas educacionais, assessorias de ministérios, secretarias de educação, responsáveis tanto pela elaboração dos inúmeros planos, projetos, programas e sistemas, como pela legislação que respalda legalmente essas ações. Esses especialistas constituem-se, portanto, na corporação com maior poder decisório no setor estatal de educação.

Assim como vimos, a partir do estudo de Galvão de Souza, como era a primeira forma de organização política do Brasil no período colonial, baseado na descentralização do poder, através do municipalismo, na educação também tivemos o primeiro sistema educacional sem o controle estatal e descentralizado, dado que foi obra dos jesuítas, da Companhia de Jesus, que estiveram presentes no país desde os primeiros anos do descobrimento. Os jesuítas permaneceram por mais de duzentos anos no país - de 1500

até 1759, quando foram expulsos de Portugal e do Brasil.

As primeiras ações educacionais dos jesuítas começaram efetivamente após o fim do regime das capitanias hereditárias, entre 1532 e 1549. Esse regime chegou ao fim quando Dom João III criou o Governo Geral. Foi na primeira administração de Tomé de Souza que os jesuítas chegaram, tendo à frente Manoel da Nóbrega¹ e, posteriormente, São José de Anchieta². Com os jesuítas, o novo território recebia o que havia de melhor na educação católica, que era a educação clássica do *Ratio Studiorum*³. O sistema educacional, portanto, tinha total autonomia tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos de criação e gestão de estabelecimentos educacionais.

Nesse longo período de atividade, os jesuítas criaram mais de cem estabelecimentos de ensino, como colégios, residências, missões, seminários e escolas de “ler e escrever”, destacando-se, sobretudo, a educação feita para os povos originários das terras descobertas. Nesse aspecto, não apenas foram criados sistemas educacionais para os índios, mas organizadas verdadeiras civilizações culturais, através das chamadas “reduções jesuíticas⁴” que emergiram dessa potente educação integral.

As reduções guaranis foram organizadas oficialmente como Doutrinas em 1655. Durante o dia mesclavam-se, em criteriosa distribuição de tempo, devoção, trabalho e aprendizado profissional [...]. Os guaranis exercitavam-se nas artes mecânicas para assegurar o seu sustento, e nas belas artes para darem esplendor ao culto divino. Por isso eram instruídos na pintura, na escultura e na arquitetura por artistas que eram Irmãos Coadjuvantes da Companhia de Jesus. No domínio musical aprendiam a cantar e a tocar

1 Manuel da Nóbrega foi um sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América. Participou da fundação das cidades de Salvador e do Rio de Janeiro e também da luta contra os franceses como conselheiro de Mem de Sá. Seu maior mérito, além de constantes viagens por toda a costa, de São Vicente a Pernambuco, foi estimular a conquista do interior, ultrapassando e penetrando além da Serra do Mar. As cartas enviadas a seus superiores são documentos históricos sobre o Brasil colonial e a ação jesuítica no século XVI.

2 São José de Anchieta (1534-1597), foi um dos mais importantes padres jesuítas que vieram para o Brasil no período do descobrimento. De origem espanhola, nasceu nas Ilhas Canárias e ingressou na Companhia de Jesus no reino de Portugal. Homem de grande formação cultural, foi dramaturgo, gramático e poeta, autor da primeira gramática da língua tupi e um dos primeiros autores da literatura brasileira, para a qual compôs inúmeras peças teatrais e poemas de teor religioso e uma epopeia. Foi um dos fundadores das cidades brasileiras de São Paulo e do Rio de Janeiro. Declarado santo pela Igreja Católica, foi beatificado em 1980 pelo papa João Paulo II e canonizado em 2014 pelo papa Francisco. É conhecido como o Apóstolo do Brasil, por ter sido um dos pioneiros na introdução do cristianismo no país. (Ver TOMÁS, J. Anchieta, o apóstolo do Brasil, Dois Irmãos, MBC, 2020 e RODRIGUES, P. A vida do Padre José de Anchieta, Campinas, Livre, 2021).

3 O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), abreviado como *Ratio Studiorum*, é a principal obra pedagógica dos Jesuítas. Era fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era a formação através da educação clássica dos jesuítas docentes. O *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica, contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino. (Ver NUNES, R. A história da Educação no Século XVII, Campinas, Kirion, 2018.)

4 Conforme mostra Nunes (2018), as Reduções chegaram ao número de trinta e oito no atual território do Paraguai, quinze no atual território da Argentina e sete no Brasil, no atual estado do Rio Grande do Sul, cujas ruínas eram denominadas “Sete Povos das Missões”. As ruínas jesuítas de São Miguel das Missões, na Região das Missões, são consideradas pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade desde 1983.

instrumentos, como órgãos, trompas, fagotes, clarins, flautas, harpas, violinos, alaúdes, guitarras, cítara, etc. E os índios não só aprendiam a tocar como a fabricar instrumentos. Formavam banda, orquestra e coro, e aprendiam, também, a executar danças artísticas para as solenidades públicas [...] No tocante a indústria têxtil para a fabricação de tecidos e roupas. Uma das artes mais cultivadas nas Doutrinas foi a da imprensa ou arte tipográfica. Só se dedicavam aos estudos clássicos os jovens bem-dotados e aptos para o trabalho intelectual (NUNES, 2018, p. 142).

Esse ensino, baseado na tradição clássica, estimulava a formação integral e a preparação para a ocupação de funções administrativas e de gestão que eram fundamentais para a auto-organização dos empreendimentos tanto econômicos, como culturais e de administração.

Na escola dirigida por um mestre índio, sob a orientação do missionário, os meninos aprendiam a ler, escrever e contar, e a leitura era feita em guarani, castelhano e latim. Dessa classe de letrados saíram os futuros corregedores, alcaides, secretários, membros do cabildo, médicos, mestres, cantores e sacristãos. Alguns alunos, já instruídos na leitura e na escrita, frequentavam uma espécie de escola superior na qual se ensinava música vocal e instrumental bem como danças de cuenta. Em suma, como observa Pablo Hernández, comparado o estado das artes e ofícios das Doutrinas com o das cidades hispano-americanas da época, o das Missões era evidentemente superior, devido ao empenho e zelo dos missionários (NUNES, 2018, p. 143).

Essa situação muda com a expulsão dos jesuítas, tanto de Portugal como do Brasil⁵, quando o Estado, na esteira do ideário iluminista do Marquês de Pombal, começa a assumir o controle da educação. Essa mudança foi trágica, não apenas por interromper o funcionamento de um sistema de ensino eficaz, mas também por ser responsável pela destruição de um projeto civilizacional. Conforme Nunes,

Nas suas aldeias da América do Sul os jesuítas desempenharam a missão de evangelizadores e educadores dos povos, e foi lástima que o seu imenso labor fosse anulado devido à sanha de bárbaros civilizados prepotentes e injustos que, desse modo, interromperam e atrasaram o progresso cultural da América Latina (NUNES, 2018, p. 144).

Conforme destacou Edgar Leite, no seu livro *Predadores, repensando o Brasil nos seus fundamentos morais*, o resultado da expulsão dos jesuítas também teve impacto no

5 Em sua obra *A crise da educação Ocidental*, Christopher Dawson explica a perseguição ocorrida pelos Jesuítas no contexto do avanço do iluminismo na Europa e o impacto na educação “[...] A base desse novo saber era a matemática. A matemática ocupou o lugar da lógica escolástica e dos clássicos como a matéria fundamental [...]. Assim, a combinação do racionalismo cartesiano, da física newtoniana e do empirismo lockeano produziu um composto altamente explosivo, que detonou na segunda metade do século XVIII [...]. Na França, por sua vez, a ciência se tornou uma filosofia, um credo e uma religião. Os partidários das novas ideias se organizaram como seita militante e, sob a liderança de D’Alembert, Voltaire e Diderot, embarcaram em uma das mais sutis e habilidosas campanhas de propaganda ideológica já empreendidas. O Francês era a língua comum da Europa instruída, e onde quer que fosse falado ou lido, nas cortes e no campo, nos salões e cafés, da Rússia a Portugal, a influência da seita se fez sentir por mil diferentes canais [...]. Assim foi que a Companhia de Jesus, a maior das ordens de ensino e o principal órgão da cultura católica por dois séculos, caiu vítima das intrigas de facções obscuras e da propaganda da minoria racionalista. Visto que os jesuítas controlavam a maioria das universidades e escolas secundárias, não só na França como em toda a Europa, sua queda deixou o sistema educacional desorganizado e indefeso (DAWSON, 2020, p. 67-68).

âmbito econômico. Fruto da excelência na educação, os empreendimentos econômicos da Companhia de Jesus se destacavam também pela excelência, e, assim como o sistema de ensino, foram desarticulados pela ação de Pombal.

No campo comercial Pombal atuou para desarticular as atividades econômicas jesuíticas, embora não necessariamente satisfazendo os brasileiros. A avaliação foi feita no sentido de eliminar os bem conduzidos negócios inacianos [...] havia uma permanente busca de excelência nas práticas gerenciais da Companhia de Jesus. Em parte, isso era fruto do grande valor dado aos discernimentos, ao conhecimento e ao estudo. E, em outra parte, isso era derivado da grande preocupação em construir relações virtuosas, mesmo, e principalmente, no mundo da economia. Toda administração de bens da Companhia apresentava uma mesma preocupação com a racionalidade produtiva, com o máximo aproveitamento dos elementos disponíveis e, no caso da produção, também com a precisa inserção dos produtos no mercado existente [...]. Voltados para o sucesso empresarial de longo prazo, única alternativa que poderia render os necessários ganhos financeiros permanentes para sustentar as atividades da Ordem, a Companhia celebrou as suas fazendas e os seus empreendimentos (LEITE, 2019, p. 191).

Com a expulsão dos jesuítas e sem estrutura para assumir a educação, o Estado foi obrigado a utilizar o que havia de possibilidades para manter um mínimo sistema de ensino. Dessa forma, durante um bom tempo foi necessário utilizar as chamadas “aulas régias”, que eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, nas quais os professores, por sua própria conta, organizavam os locais de ensino e requisitavam do governo o pagamento por esse trabalho.

Demorou um bom tempo até que o novo sistema, controlado pelo Estado, começasse a se organizar. Conforme destaca Guiraldelli (2005), foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente: “O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser a sede do reino português. Com isto, uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares. O objetivo era criar um ambiente realmente parecido com o que deveria ter a Corte”. Em 1808, nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tarde seria a Escola Nacional de Engenharia).

É manifesto que toda constituição - quer seja de algo material ou abstrato - é demorada. Sua destruição, porém, é rápida, e pode-se apontar como exemplo disso o que foi feito da educação jesuítica. Também se deu de modo gradual a nova proposta que ocuparia o espaço dos jesuítas, que foi a estatização da educação. Esse processo também foi lento dada a incapacidade do Estado de garantir um sistema minimamente próximo ao

que existia com os jesuítas.

A partir do ano de 1814, os jesuítas foram autorizados a retornar ao Brasil, em um momento em que o país também se tornava destino de vários grupos de jesuítas que eram expulsos de países europeus que, a partir do predomínio do Iluminismo, perseguiam e expulsavam os católicos, como na Alemanha. Como havíamos destacado no capítulo anterior, a partir do estudo de Rothbard, esse país tornou-se a referência de implantação da educação estatal obrigatória em todo o mundo. Em um estudo sobre o retorno e atuação dos jesuítas no Brasil durante o século XIX, Monteiro (2005) destaca o contexto da vinda dos jesuítas alemães:

Como a política de *Kulturkampf* de Bismarck expulsou os jesuítas da Alemanha, e assim, de 1870 a 1872, estes gradativamente deslocaram-se para a Índia, para o Chile e para o sul do Brasil [...] até chegarem ao sul do Brasil, percorreram países em comum, e em alguns casos fixaram-se nos mesmos estabelecimentos, enquanto adquiriam a formação da Companhia de Jesus [...]. A formação desses jesuítas deu-se no contexto da política de laicização de Bismarck. A *Kulturkampf*, como foi designada, refere-se a um movimento de caráter nacionalista, anticlerical, liderado pelo chanceler do Império Alemão, em 1872. Até 1878, Bismarck publicou uma série de decretos e leis nos quais excluía gradativamente a Igreja Católica e a Companhia de Jesus da Alemanha. Esta política de laicização foi motivada contra o clericalismo romano (MONTEIRO, 2015, p. 29).

Portanto, não apenas os jesuítas que retornaram vinham de uma situação de perseguição, mas também o contexto brasileiro havia mudado. Retomaram a criação de escolas e, em função da excelência do ensino, transformaram-se em escolas dos filhos das elites. Outra mudança ocorrida foi que, ao refundar seus ginásios no Brasil, os jesuítas tiveram que adaptar seu ensino às diretrizes curriculares elaboradas pelo Estado, conforme destaca Monteiro:

Desde fins do Império o Colégio Dom Pedro II (que em 1890 passou a ser chamado de Ginásio Nacional) era considerado a instituição nacional padrão que todos os ginásios, públicos ou privados, deveriam buscar sua equiparação. Uma vez equiparados estes ginásios deveriam seguir o regulamento e o currículo do Ginásio Nacional, sendo fiscalizados por inspetores federais nomeados pelo governo central (MONTEIRO, 2015, p. 35).

Já na Primeira Constituição do Brasil independente, de 1824, surgiu um tópico específico em relação à educação, esboçando a ideia de um sistema nacional de educação no qual o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Mesmo que tenha sido iniciado, já no período monárquico, o controle da educação pelo Estado, foi com o advento da República, em 1889, que efetivamente começou a ser construído o gigantesco edifício burocrático vigente até hoje.

Naquele período, o termo usado para o sistema de educação foi o de “Instrução

Pública”. Esse sistema inicialmente ficou a cargo do *Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos*, criado pelo Decreto nº 346, de 19 de março de 1890. No ano seguinte, foi criado o primeiro *Conselho de Instrução Superior*. Dez anos após, em 1901, criou-se um *Código de Ensino*, que visava a corrigir os erros e defeitos da legislação anterior.

Mais um conselho foi criado, dez anos depois: o *Conselho Superior de Ensino*, pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Esse novo órgão emergiu do processo de fim da liberdade de criação de escolas. Em 1923, uma nova lei, de nº 4.632, definiu que o setor da educação estaria sob responsabilidade do *Ministério da Justiça e Negócios Interiores*. No sentido de uma maior centralização do poder decisório, a lei autorizava o Presidente da República a:

[...] remodelar o Conselho Superior de Ensino e o Conselho Universitário, instituindo-se o Conselho Nacional de Instrução com atribuições amplas para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento da instrução pública no Brasil (Art. 3, inciso XII, letra b).

A reforma foi corporificada pelo Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que transmutou o Conselho Superior de Ensino (1911) em *Conselho Nacional de Ensino* (CNE), e criou o *Departamento Nacional de Ensino* (DNE), enquanto órgão executivo do *Conselho Nacional de Ensino* (CNE), como “centro coordenador”, que tinha a função de supervisionar a autonomia das instituições escolares.

Com a implantação da ditadura de Getúlio Vargas, a partir da chamada “Revolução de Trinta”, tivemos um novo ordenamento jurídico que definiu as novas estruturas burocráticas, com a criação do *Ministério da Educação e Saúde*, que, durante os 15 anos da ditadura Vargas, ficaria sob controle do ministro da educação Gustavo Capanema⁶. Nesse contexto, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecido pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, do Governo Provisório de Getúlio Vargas, em substituição ao Conselho Nacional de Ensino.

A Constituição Federal de 1934, no artigo 152, regulamentava o Conselho Nacional de Educação. Tratava-se da elevação à constitucionalidade de um Conselho, diferentemente dos outros similares existentes, desde a Velha República, comumente criados por leis ordinárias ou mesmo decretos. Com o fim da Ditadura Vargas e o processo de redemocratização, no âmbito da nova Constituição, aprovada em 1946, foi substituído o “velho” CNE pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Essa dinâmica de mudanças de nomenclatura desses conselhos era constante. A

6 Muitas informações sobre o poder de Gustavo Capanema podem ser conhecidas na biografia escrita por Fábio Silvestre Cardoso, que mostra que a força política deste ministro não estava apenas no setor da educação, mas nas relações do governo com importantes setores da sociedade, como os intelectuais de grande prestígio na época. (Ver CARDOSO, Fábio. *Capanema, a história do ministro da Educação que atraiu intelectuais, tentou controlar o poder e sobreviveu à era Vargas*. Record, Rio de Janeiro, 2019).

cada nova constituição, eram substituídas as denominações dos Conselhos - se fossem “Federais”, passariam a se chamar “Nacionais”. No momento seguinte, o “Federal” retornou substituindo o “Nacional”, como ocorreu, por exemplo, na Lei nº 4.024, de 1961, que mudou o nome do então *Conselho Nacional de Educação* para “Novo” *Conselho Federal de Educação*. Criaram-se também órgãos normativos estaduais sob o nome de Conselhos Estaduais da Educação.

No entanto, ainda não havia uma lei específica de regulamentação geral do sistema de educação, o que ocorreu em 1961, com a Lei Geral da Educação. Essa lei teve como resultado a síntese do embate das correntes políticas do momento, formadas, de um lado, por liberais-conservadores, e de outro, por progressistas. Mesmo com uma proporção de forças desfavorável aos liberais, houve um certo equilíbrio no sentido de algumas garantias de aspecto liberal.

Já havia naquele momento um predomínio das correntes estatistas no setor da educação, compostas pelos chamados movimentos da escola nova, que compunham com os comunistas e socialistas a linha de pensamento progressista, que é hegemônica no setor educacional até hoje. Naquela época, ainda havia um setor contrário aos progressistas, formado por católicos e liberais-conservadores, que tinha como seu principal representante político o então deputado federal do Rio de Janeiro, Carlos Lacerda, que chegaria a ser governador do estado da Guanabara.

Enquanto conservadores e católicos defendiam, mesmo aceitando a escola estatal, o direito à educação privada e o direito de escolha das famílias sobre o tipo de educação para seus filhos, de outro lado, os escolanovistas e marxistas buscavam o monopólio estatal da educação, com o controle pedagógico de todas as escolas, fossem públicas ou privadas, e o financiamento exclusivo para instituições estatais de ensino.

Conforme destaca Guiraldelli (2005), ao final, chegou-se a uma situação de equilíbrio na qual ambas as formas de educação, tanto estatal quanto privada, eram garantidas.

Esse equilíbrio entre as diferentes correntes se refletiu nas conclusões de dois representantes das principais tendências. De um lado, Anísio Teixeira, escolanovista que disse: “Meia vitória, mas vitória”, e o deputado Carlos Lacerda, representando os conservadores, diria: “Foi a Lei a que podemos chegar”. Tais dispositivos permaneceriam vigentes nos períodos seguintes, ou seja, pelos anos que se seguiram até a Constituição de 1988.

Todavia, foi nesta Constituição, vigente até hoje, que vimos a consolidação da visão estatista no setor educacional. Se na LDB de 1961 os liberais conseguiram algumas garantias em defesa das iniciativas privadas de educação, no novo contexto da Constituição da “Nova República”, teremos não só a estatização completa do sistema, como a consolidação da burocracia educacional com o fortalecimento do poder do corporativismo estatal sobre todo

o sistema.

A Constituição de 1988 foi alcunhada de “Constituição Cidadã” por ser aquela que garantiria a maior quantidade de “direitos sociais” da história do País. Ela emergiu do processo de redemocratização após vinte e um anos de regime militar, e foi a expressão do predomínio do pensamento estatista das elites políticas e culturais do país, forjado nos anos anteriores. Essa hegemonia cultural estatista é herdeira do ideário positivista do tempo da instauração da República e do crescimento da esquerda nos anos 1960, 1970 e 1980. Tudo isso levou à hegemonia da visão estatista no pensamento político e cultural da elite brasileira.

Devido a essa característica profundamente estatista e dirigista, a Constituição de 1988 ganhou vários adjetivos e títulos por parte de intelectuais liberais, que mostravam o quanto ela deixou a desejar, em especial para a constituição de um estado moderno e liberal, como destaca Almeida:

O historiador Paulo Mercadante deu a ela o título de “O avanço do retrocesso”. O Jurista Miguel Reale, definiu como “um ensaio de totalitarismo normativo”; Outro grande jurista Ives Gandra Martins chamou de “constituição da hiperinflação”. Em virtude do seu capítulo tributário, Wilson Lopes a nominou como “oclocracia utópica” conquanto Eliezer Batista a acusou de instalar uma “suruba anárquico-sindical”, já o ex-ministro Gonzaga do Nascimento viu nela uma espécie de “espartilho da sociedade” e por fim Ney Prado identifica entre os “vícios materiais” da Constituição a “tendência utópica, a tendência demagógica e o corporativismo” (ALMEIDA, 2018, p. 34).

Na esteira dessas definições nada lisonjeiras, destacamos uma das melhores caracterizações da Constituição de 1988, que foi feita pelo economista, diplomata, ministro do Planejamento (1964-1967) e senador Roberto Campos. No capítulo “Utopia Social” da sua autobiografia “Lanterna na Popa”, Campos afirma:

Duas coisas me irritavam profundamente durante o debate constitucional. Uma era que os retrógrados que propugnavam um modelo nacional-estatzante, absolutamente anacrônico, se auto-intitulavam progressistas. A outra era o discurso sobre as conquistas sociais, que se tornou na Constituinte um fenômeno de autossugestão. A cultura que permeia o texto constitucional é nitidamente anti-empresarial. Decretam-se conquistas sociais que, nos países desenvolvidos, resultam de negociações concretas no mercado, refletindo o avanço da produtividade e o ritmo do crescimento econômico (CAMPOS, 2019, p. 1205).

Para os defensores do estado todo-poderoso, a democracia é a palavra mágica que utilizam para justificar a interferência estatal em todas as esferas da vida. Foi nesse sentido que Campos apontou a diferença do que ele denomina de “democracia” e “*democratie*”, que caracteriza a ideia de democracia dos estatistas de esquerda.

Democracia é a livre escolha do indivíduo, abrangendo um leque de opções:

políticas, sociais e econômicas. *Democratice* é a ênfase sobre direitos e garantias políticas, com descaso pela defesa do indivíduo contra imposições governamentais no plano econômico, cultural e social. Se a Constituição preserva virginalmente nossos direitos políticos, comete vários estupros da liberdade de escolhas sociais e educacionais. O estupro da liberdade de escolhas sociais é duplo. De um lado, a Constituição engessa minuciosamente as relações entre empregadores e empregados, independentemente da situação da empresa e das adversidades da conjuntura. É uma privação da liberdade negocial. De outro lado, temos de engolir, goela adentro, através de contribuições compulsórias, o ineficiente sistema de seguridade social, que gasta mais com os assistentes do que com os assistidos (CAMPOS, 2019, p. 1206).

Campos caracterizou muito bem o que ocorre com o fenômeno do estatismo no sistema educacional. O monopólio estatal da educação não só se tornou um impeditivo para a livre escolha da maioria das pessoas sobre qual tipo e educação querem para seus filhos, permanecendo dependentes da escola estatal, como também esse modelo permanece isento da necessária relação custo-benefício de qualquer empreendimento, na medida em que a estabilidade do professor impede qualquer mudança que vise a melhorar o ensino e os gastos. Por fim, a lógica de que se gasta mais com os profissionais da educação do que com os estudantes fica patente no panorama de funcionamento do sistema estatal de ensino.

Sobre essa *democratice* na educação, Campos destacou:

Há também o estupro das liberdades educacionais. Ao contrário do que dizem os auto-intitulados progressistas, o dinheiro público não deve ir necessariamente para as escolas públicas e sim para a escola preferida pelos contribuintes, pública ou privada, leiga ou confessional. Não é democracia, e sim *democratice*, que os ricos estudem gratuitamente em universidades públicas, enquanto os pobres têm de recorrer a cursos noturnos em escolas pagas (CAMPOS, 2019, p. 1202).

Na mesma linha de pensamento de Milton Friedman, Campos sempre defendeu que a educação, como qualquer bem e serviço, tem um custo e por isso deve ser pago por quem o deseja. No caso de famílias sem recursos, o estado garantiria bolsas ou *vouchers* (vales-educação) para garantir a liberdade de escolha.

[...] se os vouchers fossem emitidos em favor das famílias, que livremente escolheriam os colégios e universidades, teríamos certamente uma substancial diminuição de greveismo docente e do beletismo sem relação com a demanda de mão-de-obra do mercado (CAMPOS, 2019, p. 1208).

Todavia, a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), criada a partir dessa Constituição, seguiu os fundamentos estatistas da “*democratice*”. Ficou definido que a educação é um “direito social” no Brasil - em consequência disso, o Estado não só tem o dever de garantir o acesso ao ensino público gratuito em todos os níveis, como é quem

deve dirigir, coordenar e definir todo o sistema. Na LDB, está explícito o predomínio do pensamento estatizante e coletivista que se reflete no desenho da estrutura burocrática e do papel do Estado na educação.

Malgrado mantenha o direito à existência de um setor privado da educação, o controle relacionado a todos os aspectos da educação, tais como autorização de abertura de estabelecimentos educacionais, fiscalização, estruturação curricular, será mantido totalmente nas mãos do Estado. E, de maneira fundamental, a questão do financiamento, segundo a qual os recursos do estado serão direcionados exclusivamente para as instituições estatais de ensino.

Podemos dizer que a nova LDB consolidou uma visão ideológica de educação, que é resultado de uma mescla de dirigismo estatal socialista com predomínio de uma pedagogia baseada em ideários ditos “progressistas”, como o escolanovista e marxismo-socioconstrutivista pós-moderno. São ideias pedagógicas que, mesmo questionadas no mundo todo, mantêm sua hegemonia entre os tecnoburocratas da educação que ocupam todas as instâncias de poder - em especial os conselhos de educação.

Assim como a Constituição que, segundo Roberto Campos, mais parece um “catálogo de utopias”, a LDB, documento amplo como a Carta Magna, acabou seguindo o mesmo caminho: um catálogo de boas intenções eivado de ideologias utópicas sobre educação. Da mesma forma que a Constituição idealizada, a Lei Geral da Educação não foi capaz de resolver o problema essencial de qualquer sistema educacional, que é a qualidade no ensino-aprendizagem. A cada novo governo, emerge uma “nova” solução, que requer mais recursos e mais “estrutura” - portanto, mais funcionários especialistas, ou seja, aumenta-se o edifício para acomodar mais especialistas que criarão mais leis que regulamentarão mais programas com mais metas que, no final, não serão atingidas, requerendo “novas” soluções, assim como novos especialistas.

O resultado dessa dinâmica se verifica nos dias de hoje como uma estrutura burocrática complexa e cada vez maior, cujo tamanho é inversamente proporcional aos resultados que o sistema apresenta, ou seja, a educação que o Estado entrega como provedor monopolista.

Esse problema se agrava na medida em que há uma divisão da gestão do ensino em diferentes níveis, com responsabilidades diferentes entre os Estados da Federação e os Municípios. Essas definições estão na Lei de Diretrizes de Base (LDB), cujo objetivo seria uma maior identificação dos responsáveis pela eficiência. O Brasil divide seu sistema educacional em Ensino Básico e Ensino Superior. O nível básico inclui: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental - também conhecidos apenas como Ensino

Fundamental - e Ensino Médio. A escolaridade obrigatória começa aos quatro anos, na pré-escola, e dura, portanto, catorze anos até o final do Ensino Médio.

Com um sistema federativo de governo de três esferas, incluindo o Governo Federal e os entes federativos (26 estados, o Distrito Federal e 5.570 municípios), a responsabilidade pela Educação é compartilhada entre as três. Os estados e os municípios têm responsabilidade direta pelo atendimento escolar dos níveis fundamental e médio, sendo que os municípios fornecem, principalmente, o Ensino Infantil, os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Já os estados oferecem, especialmente, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Governo Federal é o principal responsável pelo Ensino Superior.

As funções centralizadas pelo Governo Federal estão definidas pela LDB como: definir normas nacionais e objetivos gerais para o país, cujo exemplo é o Plano Nacional de Educação (PNE); administrar diretamente instituições, como universidades federais e escolas de Educação Profissional federais; coordenar as políticas e práticas educacionais nos diferentes níveis de governo; e prestar assistência técnica e financeira a estados e municípios.

Também é de responsabilidade do MEC a regulamentação das etapas educacionais no Brasil, do Ensino Infantil ao Ensino Superior. O MEC avalia o sistema de ensino por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem como foco principal a Educação Básica, e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com foco no Ensino Superior. Em colaboração com os governos estaduais e municipais, o MEC determina as diretrizes curriculares (ou seja, competências e disciplinas comuns) a serem ministradas nas escolas.

Entre suas diretrizes, está a de organizar um *Plano Nacional de Educação* (PNE), que só foi finalizado em 2014 e estabelece diretrizes e metas para o período 2014-2024. Foram estabelecidas vinte metas a serem alcançadas pelo sistema educacional brasileiro até 2024. De acordo com o Plano, cada estado e município do Brasil teve que desenvolver seu próprio plano educacional para apoiar o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, levando em consideração suas próprias necessidades e demandas locais. A cada dois anos, o Inep publica um relatório de monitoramento, avaliando o andamento das metas estabelecidas no PNE.

Outra tarefa da LDB foi a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaborada em 2013, que abrangem os níveis fundamental e médio. Elas estabelecem a estrutura curricular para todas essas etapas e para cada uma delas individualmente, bem como para modalidade específica, como Escolas Quilombolas e Educação Escolar

Indígena. As DCNs estabelecem a estrutura curricular a ser seguida por todas as escolas.

O Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb) foi implementado para substituir seu antecessor, que era o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 2007 até o final de 2027. O objetivo é redistribuir recursos financeiros entre os estados, com o respaldo de uma contribuição do Governo Federal. Em 2021, foi relançado com um novo período de vigência e como característica permanente do chamado “Sistema de Financiamento da Educação do Brasil”.

Uma contradição do sistema é o fato de os serviços serem descentralizados e os estados e municípios possuírem uma certa autonomia na gestão. Todavia, o governo federal centraliza instâncias de poder de fato no Ministério da Educação com o *Conselho Nacional de Educação*, responsável pelas definições sobre o funcionamento e financiamento do sistema de ensino. Assim, o Governo Federal tem se ancorado, predominantemente, em um modelo de operação vertical e centralizado.

De acordo com o relatório da OCDE, intitulado *Auditoria de Políticas Públicas Descentralizadas no Brasil*, o sistema educacional do Brasil se caracteriza por deliberações centralizadas e implementadas verticalmente, da esfera superior para as inferiores.

Segundo relatório da OCDE sobre a situação da educação no Brasil,

O sistema realmente não consegue definir, claramente, como se harmonizam os papéis e responsabilidades das diferentes esferas de governo, estabelecendo as formas pelas quais elas devem trabalhar juntas para concretizar a política de Educação [...] são incapazes de dar conta da heterogeneidade das cidades e dos Estados brasileiros, um aspecto crítico à medida em que o País muda o foco do acesso à Educação para a qualidade da Educação (Relatório PISA, OCDE, 2020, p. 134).

Dentre as inúmeras normas da legislação sobre educação, o instrumento que mais reflete a burocratização do sistema consiste nos denominados “conselhos”, que, como demonstramos, já faziam parte das primeiras leis da educação na República Velha.

A atual Lei nº 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, decorrente do art. 22, XXIV da Constituição, criou o *Conselho Nacional de Educação (CNE)* pela Lei nº 9.131, de 1995, e incumbe estados, Distrito Federal e municípios na criação de seus órgãos normativos dentro de seus sistemas de ensino. Por força de suas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, por continuidade do que era exigido pelo art. 10 da Lei nº 4.024/61, no caso dos estados, tais órgãos se denominam *Conselhos (Estaduais/Municipais/Distritais)* de Educação. Nesse sentido, esses órgãos normativos, no interior do federalismo político que nos rege, no âmbito do regime de cooperação recíproca postulado

pelos art. 211 e art. 23 da Constituição, o exercício da função normativa é prerrogativa desses entes federativos no que tange às suas atribuições referentes à educação escolar.

O CNE é um órgão do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que podemos considerar como uma das mais importantes instâncias de poder decisório sobre a educação brasileira. O órgão é composto por duas câmaras, uma de Educação Básica e outra de Educação Superior. Possui caráter normativo e de coordenação superior do Sistema Nacional de Educação, e dispõe de autonomia administrativa e financeira para se articular com o poder legislativo e o executivo, com a comunidade educacional e a sociedade, especialmente as entidades de classe e gestores da educação.

No artigo 7º da Lei que criou o CNE, são definidas as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. No inciso primeiro, está na competência do Conselho:

- a. subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b. manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c. assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d. emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e. manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f. analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g. elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

No artigo 8º, fica definida a composição deste Conselho, dividido em duas instâncias: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior, que serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação (MEC) e nomeados pelo Presidente

da República.

Define-se também que a escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

Para a Câmara de Educação Básica, a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos municípios, dos estados e do Distrito Federal.

Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica. Quanto ao período de mandato, definiram-se quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos. Cada Câmara será presidida por um conselheiro escolhido por seus pares, vedada a escolha do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata.

A referência a “entidades da sociedade civil organizada” significa as representantes corporativas que atuam em nível nacional.

Dentre as inúmeras entidades corporativistas, destaca-se um conjunto formado por ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação; ForParfor – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática; SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia; SBEnQ – Sociedade Brasileira do Ensino de Química. Pode-se perceber que há desde Associações de Dirigentes a Centros de Estudos que nada mais são do que ONGs, fóruns e associações de áreas de ensino.

No artigo 9 da Lei do CNE, podemos dimensionar o conjunto de poderes que esse órgão detém:

As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica.

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos.

Todas as deliberações devem ser homologadas pelo Ministro da Educação. A lei também deixa claras algumas ações que são prerrogativa exclusiva do Ministério

da Educação, como a autorização para o funcionamento, o credenciamento e o recredenciamento de universidade ou de instituição não-universitária, o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por essas instituições, assim como a autorização prévia dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior não-universitárias.

Além do Conselho Nacional, existem os Conselhos estaduais e municipais. Isto porque, na estrutura federativa, os governos estaduais e municipais são responsáveis por suas respectivas redes de ensino. Essas responsabilidades são exercidas por meio de Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) e Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). No âmbito dos municípios estão as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e os Conselhos Municipais de Educação (CMEs).

A criação dos Conselhos Estaduais de Educação é mais antiga que a do Conselho Nacional. Ela está na primeira LDB, de 1961. A lei lhes delegou competência quanto ao ensino primário, médio e superior (estadual), visão que foi mantida com a promulgação da atual LDB, de 1996. Assim, os Conselhos foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis. A criação desses conselhos surgiu da ideia de descentralização sobre os sistemas de ensino, mas, atualmente, pretende-se que os órgãos de autorização, reconhecimento e deliberação estejam ainda mais próximos dos órgãos de gestão escolar, com a proposta de criação dos conselhos municipais.

Os Conselhos Municipais de Educação não têm lei específica; assim sendo, cada município deve criar seu conselho via legislação municipal - todavia, a criação dessa instância está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 19, que aponta a necessidade de Conselhos Municipais:

[...] como estratégia de estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

Segundo dados do MEC, existem conselhos municipais em 4.771 cidades brasileiras, o que indica que mais de 86% dos municípios contam com o órgão. O Ministério da Educação mantém o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), com o objetivo de qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação.

A partir desse conjunto de conselhos espalhados por todo o país, criou-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), reunindo gestores da esfera estadual, e na esfera municipal temos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

O mais novo órgão burocrático criado para o sistema estatal de ensino está no Projeto de Lei 235 de 2019, ainda em tramitação no Congresso. Com necessidade de ser aprovado nas duas casas, Câmara e Senado, já foi aprovado em primeira votação no Senado. A Lei diz respeito à instituição de um *novo Sistema Nacional de Educação* (SNE), cujo objetivo não é diferente de todos os outros anteriores, ou seja, apresentar a “bala de prata” para a solução do problema educacional.

Seguindo a lógica da permanente centralização de poder no Estado, as medidas propostas para o novo “sistema” apenas buscam ampliação do controle da educação por parte das corporações. A ampliação se dá em medidas que procuram intervir no pouco que ainda resta de autonomia nas instituições privadas. No que se refere à “avaliação” e regulamentação, propõe-se:

[...] avaliar e **regulamentar** a oferta do setor público e do **setor privado**, com transparência e **controle social**, com vistas a **promover a inclusão** e a **qualidade social** da educação (PL 235/2019, Artigo 3 Inciso XVII, grifo nosso).

As palavras “controle social”, “promoção da inclusão” e “qualidade social” compõem o repertório semântico utilizado constantemente pelos *educratas* para justificar, em cada nova legislação e “programa”, a sua intervenção no sistema de ensino. O “controle social” visando à “qualidade social” nada mais é do que o enquadramento pedagógico de todo ensino às diretrizes e ideologias pedagógicas dos *educratas*. Mesmo que isso já ocorra através das Bases Nacionais Curriculares, as medidas só fazem aprofundar essa forma de controle ideológico. Portanto, a “qualidade social” poderá ser tudo o que os *educratas* entendem que deva ser implementado na escola.

O SNE propõe, ainda, a proibição de qualquer subsídio estatal para a educação privada, determinando a aplicação de recursos públicos exclusivamente nas instituições estatais. Isso impediria, por exemplo, qualquer programa similar à distribuição de *vouchers* ou convênios para gestão privada, como as Escolas Charter.

O monopólio da contratação de professores pelo Estado também é outro tema que não é esquecido na proposta do SNE. No artigo 3, inciso XII, propõe-se que o ingresso na carreira da educação deve ser exclusivamente por concurso público. O objetivo dessa proposição é impedir as parcerias públicas-privadas (PPP) para gerir as escolas. Nesse tipo de modalidade, a empresa gestora pode contratar professores pelo regime de CLT, tendo liberdade para demissão em caso de não cumprimento das metas estabelecidas em

contrato. Essa autonomia de contratação e demissão permite tanto premiar os profissionais excelentes, como demitir os ineficazes. Algo que, no sistema estatal no qual os professores têm estabilidade no emprego, isso é impossível. Ou seja, como outras leis criadas pelos educratas, o SNE é mais uma medida que serve para manutenção dos privilégios da corporação estatal de professores e não para melhoria da qualidade do ensino.

Para que essas novas medidas estejam sob o controle centralizado dos educratas governamentais, o novo sistema limitou também os órgãos decisórios. Até então, os poderes executivos de cada município organizavam e gerenciavam os recursos da União para a educação, mas a partir desse novo ordenamento, o poder de decisão sobre os recursos ficará a cargo de uma nova instância, que será a *Comissão Intergestores Tripartite (CIT)*. Essa instância será composta por representantes dos três níveis da federação, com indicações feitas pelo governo federal.

Segundo esse Projeto de Lei, a composição da CITE consistirá em:

- 5 (cinco) representantes da União e 5 suplentes, sendo 1 representante e 1 suplente indicados pelo Ministro de Estado da Economia e 4 representantes e 4 suplentes indicados pelo Ministro de Estado da Educação, que presidirá a Comissão;
- 5 representantes dos Estados e 5 suplentes, sendo um de cada região do País, indicados pelo presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação – Consed;
- 5 representantes dos Municípios e 5 suplentes, sendo um de cada região do País, indicados pelo presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Undime.

Como é possível perceber, a composição dessa Comissão terá enorme poder decisório concentrado nas mãos dos *Educratas*.

Essas últimas medidas que criam novos órgãos de poder, e cada vez mais centralizados, nada mais são do que o coroamento de um processo de monopólio estatal do sistema educacional, que teve início com a expulsão dos jesuítas há quase três séculos e que ainda continua em desenvolvimento. É o que Bertrand de Jouvenel (2010) descreve como o “desenvolvimento do poder”.

2.1 EDUCRATA: A ARROGÂNCIA FATAL DO TECNOBUROCRATA DA EDUCAÇÃO

Grosso modo, há três tipos de pessoas neste mundo. O primeiro tipo de pessoa são *Pessoas*; de todas as classes a maior, e, provavelmente, mais valiosa. Devemos-lhes as cadeiras nas quais nos sentamos, as roupas que vestimos, as casas nas quais moramos; e, de fato (se pararmos para pensar), o mais provável é que nós mesmos nela estejamos. À segunda classe podemos chamar, por conveniência, os *Poetas*; são, frequentemente, uma dor de cabeça às suas famílias, mas, geralmente, uma bênção à humanidade. A

terceira classe é aquela dos *Professores* ou *Intelectuais*, vez ou outra descritos como a “*gente pensante*” – e os tais são um desgosto e uma desolação tanto para suas famílias quanto para a humanidade (G.K. Chesterton, 2018, p. 21).

Chesterton não era nem um pouco econômico nas críticas que fazia à classe dos intelectuais que sempre compuseram o *establishment*⁸, ou o “estamento burocrático”.

Da mesma forma, Friedrich Hayek, na continuidade das elaborações de Mises, em especial nas obras *The fatal conceit: the errors of socialism*; *The Road to Serfdom* e *The constitution of liberty*, destacou como característica dos burocratas e de qualquer poder centralizado a “arrogância fatal”, ou “*fatal conceit*”(no original inglês).

Hayek desenvolveu uma análise precisa do enorme poder dos planejadores e especialistas, que predominam em sociedades de cultura estatista, em especial na obra *Fatal Conceit*. Para Hayek, existem duas diferentes interpretações do processo histórico de evolução da sociedade restrita (primitiva) para da ordem ampliada (moderna). A primeira interpretação é a que Hayek denominará de “*construtivistas*”, que advoga que a ordem que leva à evolução da sociedade se deu e se dará necessariamente a partir da racionalidade e da ciência, expressa no planejamento, feita por burocratas e especialistas, enquanto a segunda perspectiva, da ordem espontânea, defendida por Hayek, se dá de outro modo, ou seja:

Na ordem ampliada, as circunstâncias que determinam o que cada um deve fazer para alcançar os próprios fins incluem, com clareza, decisões desconhecidas de muitas outras pessoas desconhecidas a respeito de que meios usar para os seus próprios objetivos. Logo, em nenhum momento do processo os indivíduos poderiam ter planejado, de acordo com seus propósitos, as funções das regras que de modo gradativo formaram de fato a ordem (HAYEK, 2017, p. 100).

Dessa forma, Hayek avalia o quanto a tentativa de organizar racionalmente, via planejamento, uma ordem que é, por essência, espontânea, pode levar ao oposto do que se pretende, ou seja,

A compreensível aversão a esses resultados moralmente cegos, inseparáveis de todo processo de tentativa e erro, leva os homens a querer alcançar uma contradição em termos: a saber, tomar para si o controle da evolução – isto é, do procedimento de tentativa e erro – e moldá-lo de acordo com os seus desejos atuais. Mas as moralidades inventadas que são resultado dessa reação dão origem a reivindicações irreconciliáveis que nenhum sistema pode satisfazer e que, assim, permanecem fonte de conflito incessante. A tentativa infrutífera de tornar justa uma situação cujo produto, por sua natureza, não pode ser determinado pelo que ninguém sabe nem pode saber apenas

8 Termo inglês que se refere ao conjunto de forças políticas que possuem larga influência decisória dentro de uma sociedade. Estes grupos podem ser organizações, políticos, pessoas com poder aquisitivo muito alto, grupos midiáticos, intelectuais, religiosos e instituições não governamentais. Desta forma, relacionam-se no intuito de que seus objetivos possam ser colocados de maneira prioritária, acima das necessidades dos grupos de menor poderio, ou seja, os que não formam o establishment.

prejudica o funcionamento do processo em si (HAYEK, 2015, p. 102 – 103).

Ou seja, para Hayek, a civilização não é apenas um produto da evolução, é apenas um processo; ao estabelecer um arcabouço de regras gerais e liberdade individual, ela se permite continuar a evoluir. É esse processo que Hayek denomina de “ordem espontânea”.

É fácil compreender o antropomorfismo, ainda que devamos rejeitá-lo por causa de seus erros. E isso nos traz de volta ao aspecto positivo e solidário da perspectiva dos intelectuais cujas posições estamos contestando. A inventividade do homem contribui tanto para a formação de estruturas supraindividuais, no interior das quais os indivíduos encontraram grandes oportunidades, que as pessoas vieram a imaginar que poderiam planejar deliberadamente o todo, bem como algumas de suas partes, e que a simples existência dessas estruturas amplas mostra que podem ser deliberadamente planejadas. Embora se trate de um erro, é um erro nobre, que é, nas palavras de Mises, “grandioso...ambicioso...magnífico...ousado” (HAYEK, 2015, p. 105).

Eis, nessa perspectiva, o que podemos denominar a gênese do pensamento do tecnoburocrata corporativista, o “*educrata*”, como alguém que tem um papel fundamental como o “construtivista”, o “engenheiro social” do sistema estatal de educação. Se é a função do Estado ser o provedor exclusivo dos “bens educacionais”, o *educrata* é o seu agente por excelência. Seu poder se assenta, fundamentalmente, na legitimidade que o aparato burocrático lhe dá como “especialista” da área.

No segundo capítulo de *Caminho da Servidão*, que leva o título de “A grande utopia”, Hayek mostra como essa legitimidade do Estado como “provedor do bem-estar” foi construída. Ou seja, segundo Hayek, a perspectiva de que a liberdade só pode ser garantida pelo Estado a partir de premissas como direito à saúde, educação e outras políticas sociais foi um constructo ideológico que garantiu legitimidade ao avanço do estatismo em todas as áreas da vida. É o que Hayek chamou de *paradoxo do socialismo*, na medida em que essa ideologia nasceu baseada em uma ideia claramente contrária à liberdade, mas que no decorrer do tempo conseguiu utilizar essa mesma palavra para justificar suas propostas contrárias à liberdade individual. Segundo Hayek,

Quase não nos ocorre hoje que o socialismo era, de início, francamente autoritário. Os autores franceses que lançaram as bases do socialismo moderno não tinham dúvida de que suas ideias só poderiam ser postas em prática por um forte governo ditatorial. Para eles, o socialismo significava uma tentativa de “acabar com a Revolução” por meio de uma reorganização intencional da sociedade em moldes hierárquicos e pela imposição de um “poder espiritual” coercitivo (HAYEK, 2020, p. 48).

Dessa forma, Hayek nos mostra que na própria essência das ideias coletivistas do socialismo está o gérmen do totalitarismo e que por isso seus defensores não escondiam as intenções quanto ao que pretendiam em relação à liberdade, ou seja, a necessidade de

suprimi-la para atingir seus objetivos. Conforme destaca Hayek:

Eles consideravam a liberdade de pensamento a origem de todos os males da sociedade do século XIX, e o primeiro dos planejadores modernos, Saint-Simon, chegou a prever que aqueles que não obedecessem às comissões de planejamento por ele propostas seriam “tratados como gado” (HAYEK, 2020, p. 48).

Hayek identifica que ocorreu, principalmente por parte dos socialistas e social-democratas, uma sutil alteração de sentido da palavra *liberdade* para que fosse possível interpretá-la sob uma perspectiva coletivista e estatista. Se, no conceito usado pelos grandes defensores da liberdade política, a palavra liberdade significava que o homem estaria livre da coerção e do poder arbitrário de outros homens e livre das restrições dos superiores, nessa “nova liberdade” dos socialistas, segundo Hayek, “[...] o indivíduo se libertaria da necessidade, da força das circunstâncias que limitam inevitavelmente o âmbito da efetiva capacidade de escolha de todos nós”.

A partir dessas considerações de Hayek, podemos dizer que o sistema estatal de educação está inserido nessa perspectiva de construção dessa fictícia “nova liberdade”, dado que faz parte do processo de expansão do Estado que se expressa nas chamadas “políticas sociais”.

A retórica socialista/estatista de que a liberdade individual está relacionada à liberdade dos condicionantes materiais da vida tornou-se quase uma verdade absoluta, inclusive para muitos liberais que concordam com a ideia de que a presença do Estado é condição necessária para a garantia de educação e saúde para todos, pois seria a única forma, segundo eles, de que a maioria obtivesse as “premissas” para a liberdade.

Todavia, conforme já previsto por Hayek, os resultados reais acabaram sendo contrários aos objetivos propostos, pois quanto maior a intervenção do Estado, menor o grau de liberdade, ou seja, mais controle estatal sobre a educação, menos liberdade de escolha e auto-organização das formas de ensino e aprendizagem.

Em nome de um abstrato “direito” de todos à educação, os mais prejudicados são exatamente aqueles que mais precisam, pois a escassez da oferta de boa educação não é resolvida pelo Estado. Outro fator que se agrava é o endividamento do Estado para atender a demanda, pois os custos se elevam, obrigando o aumento de impostos para sua viabilização. A inexistência de um livre mercado educacional limita a liberdade de escolha da população, que é obrigada a utilizar o sistema estatal.

O termo *fatal conceit*, que é o título do ensaio de Hayek, pode ser traduzido como “presunção fatal, arrogância ou afetação; vaidade ou pedantismo” e pode ser utilizado para caracterizarmos o *educrata*. Podemos dizer que essa “arrogância fatal” nos permite

compreender o próprio comportamento dos especialistas que se arrogam como os únicos capazes não somente de planejar como comandar ações de caráter coletivo, como as políticas públicas.

As reflexões de Hayek não servem apenas para uma análise profunda da estrutura burocrática, mas também para a discussão sobre o sentido da própria educação. Compreendida como uma necessidade para a sociedade do conhecimento, a educação refere-se à transmissão de conhecimento para as novas gerações, e como esse conhecimento está disperso, quanto mais livre for, mais acessível se torna. A centralização da educação por parte do estado e o controle da burocracia impedem esse processo espontâneo, que é a essência do acesso ao conhecimento. É daí que a relação entre educação e liberdade se torna explícita e constitui-se como o problema central da burocratização da educação e o seu controle por grupos de interesse.

Hayek também nos alerta sobre os perigos da presunção do homem em relação às suas ideias e os limites do seu conhecimento em um mundo em permanente transformação. Nessa perspectiva, a educação não é vista pelo *educrata* como uma ação humana inserida em uma ordem espontânea, baseada também em valores morais, mas algo que pode ser controlado e direcionado conforme a deliberação de quem está ocupando espaços de poder estatal.

Em seu texto “A pretensão do conhecimento”, Hayek se dirigia aos economistas que, com suas visões centralizadoras, acreditam que é possível determinar, via planejamento central, questões que são impossíveis em fenômenos complexos como o mercado, baseado sobretudo na dispersão do conhecimento. Essa abordagem de Hayek serve também para analisarmos a pretensão dos técnico-burocratas da educação de deter o “conhecimento científico”, e por isso deter o poder de determinar de forma centralizada como deve ser a “melhor” educação, que é um fenômeno tão complexo quanto qualquer outro na sociedade. Dessa forma, serve para a educação o que Hayek diz para os economistas quando afirma:

No estudo dos fenômenos complexos por natureza - tais como o mercado, que depende da ação de vários indivíduos -, é difícil que todas as circunstâncias que determinarão o resultado de um processo sejam conhecidas ou mesmo mensuráveis por completo [...]. O que queria trazer pela ilustração tópica é o que, em geral, nas ciências humanas, o que parece na superfície como procedimento mais científico, muitas vezes, é o menos científico, e, além disso, nessas áreas há limites definidos do que esperar das conquistas da ciência. Isso significa que confiar à ciência - ou ao controle deliberado segundo princípios científicos - mais do que o método científico consegue realizar, pode ter efeitos deploráveis (HAYEK, 2019, p. 41).

Outro autor que realiza uma crítica similar à de Hayek aos especialistas e sua arrogância fatal é o economista norte-americano Thomas Sowell, em sua obra, *Os*

intelectuais e a sociedade. Nesse estudo, Sowell utiliza o conceito de origem russa de *intelligentsia* para se referir aos intelectuais com poder político. A caracterização feita sobre esse tipo de intelectual serve para a identificação do *educrata*, pois em função de sua origem na academia, esse burocrata da educação é parte da *intelligentsia* do sistema estatal de ensino e, como tal, monopoliza o “campo das ideias”. Como afirma Sowell,

Ideias que são “complexas”, “excitantes”, “inovadoras”, “cheias de nuances” ou “progressistas” são admiradas, ao passo que outras ideias são prontamente rejeitadas por serem “simplistas”, “ultrapassadas” ou “reacionárias”. Os intelectuais são, no senso estrito que estamos vendo, fundamentalmente inconsequentes às exigências do mundo externo. A predominância e a presumida conveniência dessa situação é confirmada por coisas como estabilidade de cargos e privilégios acadêmicos (SOWELL, 2011, p. 26).

Na mesma perspectiva de Hayek, segundo a qual o conhecimento está disperso na sociedade, e que é uma presunção querer encontrá-lo apenas e tão somente em alguns especialistas, Sowell aponta que essa dispersão pode ser muito mais positiva do que acreditam aqueles que se acham possuidores exclusivos do conhecimento.

Boa parte desse conhecimento especial que se concentra no universo dominado pelos intelectuais pode, contudo, não ter o mesmo peso e as mesmas consequências que tem o conhecimento muito mais mundano e singelo que está espalhado entre a população geral. Em seu conjunto, o conhecimento mundano pode sobrepujar em muito o conhecimento especial das elites tanto em quantidade quanto em consequências. Se por um lado, o conhecimento especial dos intelectuais se estrutura quase invariavelmente como conhecimento articulado, por outro lado outros tipos de conhecimento não precisam estar articulados entre si nem mesmo precisam estar conscientemente articulados (SOWELL, 2011, p. 36).

Esse conhecimento “não articulado entre si” a que se refere Sowell é muito característico da educação, na medida em que é a vida real que determina qual conhecimento é necessário para cada indivíduo. E é nesse aspecto que quanto maior a liberdade de ensinar e aprender, maior será a probabilidade de a educação estar conectada às necessidades das pessoas.

O contrário disso é a visão dos *educratas* de que não é a realidade que determina qual a melhor educação, mas sim as ideias “científicas”. E como detentores desse saber científico, são os únicos capazes de saber o que deve ou não ser ensinado, que tipo de metodologia utilizar e quais os objetivos educacionais a serem perseguidos. Ainda segundo os *educratas*, os pais não detêm esse saber e, portanto, não têm condições de definir qual a melhor educação para seus próprios filhos.

Muitos intelectuais e seus seguidores ficam excessivamente impressionados pelo fato de as elites altamente educadas – eles próprios – terem muito mais conhecimento *per capita* - no sentido de conhecimento especial - do que a população geral. A partir dessa noção é necessário apenas um pequeno passo

para que legitimem as elites educadas como guias superiores, declarando que têm o direito de impor o que deve e não deve ser feito na sociedade. Eles geralmente ignoram o fato crucial de a população em geral ter uma quantidade muito superior de conhecimento total – no sentido mundano - do que têm as elites, mesmo quando tal conhecimento se encontra espalhado em fragmentos, individualmente insignificantes, dentre um vasto contingente populacional (SOWELL, 2011, p. 37).

Dessa forma, compreende-se os motivos pelos quais os espaços decisórios do edifício burocrático do sistema estatal, como os conselhos e outros órgãos deliberativos, não dedicam assentos aos pais. Ou seja,

Porque retirar o poder de tomada de decisões das mãos dos que têm experiência e interesses concretos sobre determinada questão e transferi-lo para aqueles sem nenhuma experiência e responsabilidade diretas pode ser tido como capaz de gerar melhores decisões, e essa é uma questão raramente colocada, e muito menos ainda respondida (SOWELL, 2011, p. 39).

Conforme aponta Sowell, os processos sistêmicos são essencialmente de tentativa e erro, em contrapartida aos processos políticos e legais, nos quais decisões raramente são alteradas pelo alto custo que representam às carreiras políticas, o que requer que erros sejam reconhecidos. Dessa forma, há um interesse em que os espaços de decisão fiquem restritos aos especialistas e que não se discutam questões que não sejam de interesse dos *educratas*, conforme aponta Sowell:

Muitos ou mesmo a maioria dos intelectuais opera a suposição, implícita, de que o conhecimento se encontra concentrado em pessoas como eles. Eles se tornam, portanto, especialmente suscetíveis à ideia de uma correspondente concentração de poder, legitimando e apropriando-se, como elite, das decisões mais significativas, em nome de um alegado espírito público o qual beneficiará toda a sociedade (SOWELL, 2011, p. 41).

Talvez esteja aí a resposta do motivo pelo qual o maior adversário dos *educratas* seja a família, único ente com poder de desmascarar a falácia do saber especializado na área da educação. O nosso típico *educrata*, que podemos identificar com base nas características que Sowell aponta no intelectual-especialista, não está somente no aparelho de estado - também atua nas chamadas “organizações da sociedade civil” e/ou nos “movimentos sociais”. Essa atuação também é comum e pode ser caracterizada como faz Sowell:

Ao seguirmos os especialistas, as organizações não lucrativas e os movimentos sociais, os quais exibem nomes com forte apelo idealista, vemos, quase sempre, uma tentativa de induzir esforços desinteressados, os quais estariam imaculados de qualquer interesse próprio. Essa é mais uma das muitas percepções que não sobrevivem, contudo, ao escrutínio empírico. Descontando-se os interesses velados dos especialistas no uso de suas especialidades, no lugar de outros mecanismos econômicos ou sociais, ainda nos sobra bastante evidência empírica para revelar sua parcialidade (SOWELL, 2011, p. 48).

Cabe destacar aqui que as críticas, tanto de Hayek como de Sowell, aos intelectuais e especialistas não significam que esses autores sejam contrários ao conhecimento e à ciência: o que eles chamam a atenção é em relação à “arrogância fatal” do “modus operandi” desses especialistas quando ocupam espaços de poder na burocracia centralizada. Como “engenheiros sociais” e “construtivistas” legitimados pelos títulos acadêmicos, esses “ungidos” da máquina estatal adquirem cada vez mais poder em detrimento de quem mais tem interesse nos processos de ensino e aprendizagem, que são as famílias.

A figura do “educrata” serve para exemplificar como esse especialista em educação atua politicamente na estrutura do Estado, muito mais como representante dos interesses de sua corporação do que da educação. É no sentido de garantir esse “monopólio do conhecimento”, bem como o poder decisório sobre o que e como deve ser a educação, que muitos professores concursados para lecionar passam toda carreira imersos na função de *educratas*, ocupando cargos de poder nas diferentes esferas e afastados das funções educativas para as quais foram contratados pelo Estado.

Neste capítulo, apresentamos de forma descritiva a constituição do edifício burocrático que mantém o sistema estatal de ensino, bem como apresentamos uma análise das características do técnico-burocrata que exerce o poder nessa área, denominado aqui *educrata*. No próximo capítulo, realizamos uma análise dos resultados práticos desse sistema, abordando a questão econômica que diz respeito à relação custo-benefício do sistema estatal, ou seja, quanto é gasto e quais os resultados obtidos e, por fim, o impacto das ideias pedagógicas predominantes na qualidade do ensino. A exposição dessas questões tem o objetivo de tornar compreensível o uso da expressão “tragédia” para qualificar a educação estatal no Brasil.

AS IDEIAS TÊM CONSEQUÊNCIAS

Podem acusar-nos aqui de uma excessiva simplificação do processo histórico, mas mantenho a opinião de que as ações políticas conscientes dos homens e dos governos não são meras racionalizações de algo que foi realizado por forças inexplicáveis. Elas são, antes, deduções feitas com base nas nossas ideias mais básicas a respeito do destino da humanidade e têm grande capacidade -embora não desimpedida - para determinar nossa trajetória (WEAVER, 2016, p. 15).

No capítulo anterior, apresentamos uma descrição do arcabouço legal que sustenta o edifício burocrático do sistema educacional estatal no Brasil, mostrando como os tecnoburocratas criam cada vez mais programas e estruturas burocráticas que respondem mais aos seus interesses corporativos do que à melhoria da qualidade na educação. Também apontamos alguns elementos para caracterizar o que denominamos de *educrata*, o tipo específico de tecnocrata que ocupa funções de poder na máquina burocrática da educação estatal.

Neste capítulo, avançamos para a análise do resultado das escolhas políticas e pedagógico-ideológicas dos *educratas*, ou seja, as ideias que orientam a definição das políticas públicas e o seu impacto real no processo de ensino-aprendizado. O objetivo é analisar, a partir dos dados disponíveis, o quanto o atual sistema estatal de ensino é responsável pelos índices negativos obtidos nos processos de avaliação internacional e nacional de proficiência dos estudantes brasileiros, que mostram que nas últimas duas décadas não houve nenhum avanço significativo na qualidade do ensino - fato esse que justifica a qualificação de “trágico” que impingimos ao sistema estatal de ensino. Por fim, apresentamos uma análise do papel das ideias pedagógicas predominantes entre os *educratas* nesse contexto.

3.1 A TRAGÉDIA DA EDUCAÇÃO ESTATAL: MUITO GASTO E POUCO RESULTADO

Desde o ano 2000, o Brasil participa do processo internacional de avaliação denominado PISA¹, realizado a cada três anos pela OCDE². Os resultados obtidos pelo

1 PISA é o *Programme for International Student Assessment*, no original em inglês. É uma prova internacional que mede o nível de conhecimentos básicos dos estudantes. Essa avaliação é feita a cada três anos com alunos de 15 anos. A escolha da faixa etária foi estabelecida porque é nessa época que termina a educação obrigatória básica, na maioria dos países. As áreas testadas são as principais da educação básica: Matemática, Leitura e Ciências, mas cada edição tem um foco maior em um desses campos. O objetivo do Programa Pisa tem sido contribuir com os governos a compreender o que eles podem melhorar para ampliar o conhecimento de seus estudantes nessas disciplinas. Além disso, a prova funciona como uma pesquisa internacional. Ela permite ter um panorama de como é a educação no mundo e de que maneira pode ser aprimorada. Como o Pisa é aplicado por escolas públicas e particulares, é possível também comparar os resultados de ambos os tipos de instituições.

2 OCDE é a sigla para Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, na sigla em inglês), um órgão internacional composto por 37 países que trabalham juntos para compartilhar experiências e buscar

Brasil, ao longo de quase duas décadas, apontam para um problema, que é o fato de que, mesmo com o aumento constante dos gastos em educação, o país mantém índices muito abaixo da média de diversos países com situação econômica e gastos similares.

Os resultados da última avaliação, realizada em 2018, foram divulgados no quarto trimestre de 2019 e mostraram o quanto a educação brasileira se mantém deficiente. Passados quase vinte anos desde a primeira avaliação, os resultados da última colocaram o Brasil, entre os 79 países que participaram, em 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em ciências e entre 72º e 74º em matemática.

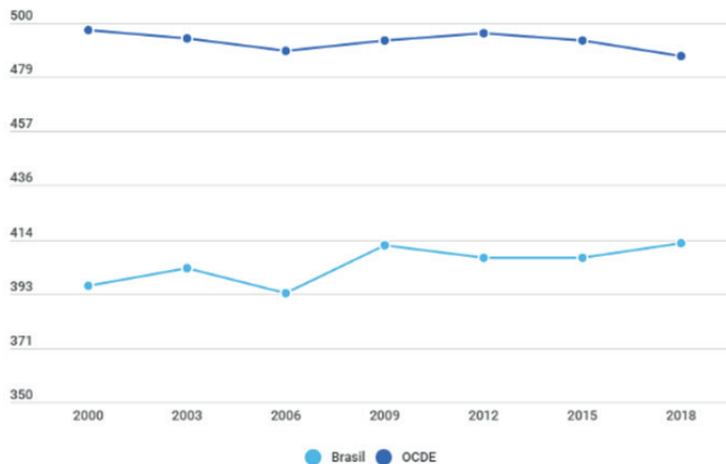
Esses dados foram obtidos a partir da avaliação de estudantes das instituições de ensino estatais e privadas. Comparando os resultados dessa última edição de 2018 com a de 2015, percebe-se um píffio crescimento: os brasileiros atingiram 413 pontos em leitura, 384 em matemática e 404 em ciências - respectivamente, três, cinco e dois pontos acima do exame anterior. Para completar, no relatório de análise desses resultados obtidos pelo Brasil, a OCDE não deixa dúvida quanto ao fato de que são mudanças pouco significativas estatisticamente, e não necessariamente indicativas de uma tendência de alta, o que representa uma clara estagnação.

Esses resultados mostram que a nota geral do Brasil, no que se refere ao ensino-aprendizagem do nível básico, está entre as mais baixas do mundo nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Ou seja, quase metade dos estudantes não chega nem ao nível básico em nenhuma delas.

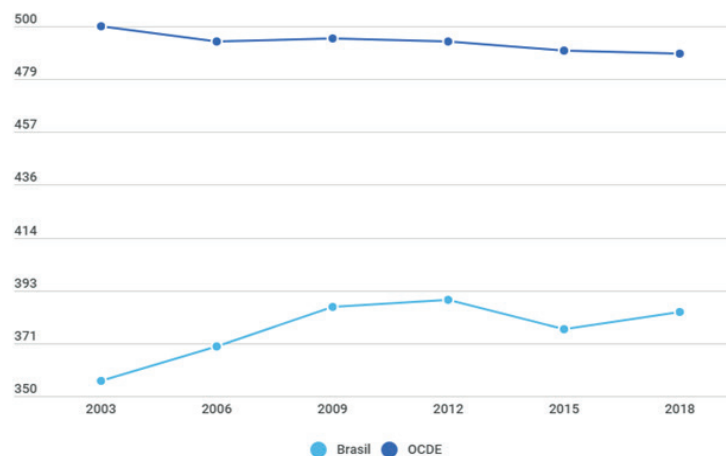
Os gráficos abaixo mostram as pontuações dos estudantes brasileiros comparados com os dos países da OCDE em todas as edições do PISA. As notas são referentes às três áreas de conhecimento avaliadas nesse exame: leitura, matemática e ciências.

Resultados comparativos dos pontos em leitura:

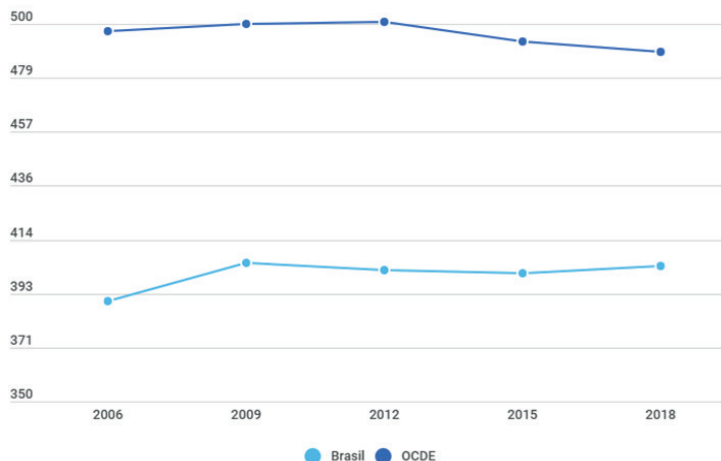
soluções para problemas comuns. Uma das funções da OCDE é a realização de pesquisas e estudos para melhorar as políticas públicas em diversas áreas – como política econômica, trabalho, ciência e tecnologia, educação, meio ambiente e comércio –, além de proporcionar a troca de experiências entre os países membros e *parceiros-chaves*, como o Brasil. Como um parceiro-chave da OCDE, o Brasil tem direito a participar de órgãos técnicos, reuniões de grupos de trabalho e seminários de compartilhamento de informações – além de fazer parte de pesquisas e indicadores internacionais como o PISA.



Os resultados relativos à matemática são ainda piores, pois sequer chegam a 400 pontos.



Evolução da média em ciências:



Esses resultados do Brasil mostram uma grande diferença de pontos, ou seja, enquanto a média dos estudantes da OCDE se mantém em 500 pontos, os brasileiros não conseguem ultrapassar 400 ao longo de quase duas décadas.

Outro aspecto apontado no relatório da OCDE é que o Brasil também se destaca negativamente no índice de reprovação, no sentido de que há grande quantidade de alunos até os quinze anos que já foram reprovados ao menos uma vez. Entre os países onde os alunos são mais reprovados, o Brasil aparece na quarta posição, com 34,1% de estudantes que já repetiram algum período escolar, sendo que a média dos países da OCDE é de 11,4%. Com esses números, o Brasil só fica atrás do Marrocos, com 49,3%, da Colômbia, com 40,8%, e do Líbano, com 34,5%.

Os resultados do PISA mostram também a desigualdade do ensino-aprendizagem das escolas estaduais em comparação às privadas. O relatório ressalta que, em média, nos países-membros da OCDE e em outros 40 sistemas educacionais analisados, a rede privada teve melhor desempenho que a rede estatal em aspecto de leitura. No entanto, o Brasil se destaca como um caso especial por apresentar uma grande diferença entre os dois sistemas, com a educação privada com 102 pontos à frente da estatal.

Se a avaliação levasse em conta apenas as notas das escolas privadas, o Brasil estaria na 5ª posição do ranking mundial de leitura do PISA. Em contrapartida, o resultado isolado das escolas estaduais estaria 60 posições abaixo, na 65ª, entre 79 países. Isso significa que o sistema estatal provoca redução no índice geral de qualidade.

O que torna esse resultado ainda mais trágico é o fato de que a maior parte dos alunos brasileiros estão hoje matriculados na rede estatal de ensino. Dentre os estudantes que participaram do PISA 2018, 85% estavam em escolas estaduais, enquanto os demais

15% estavam matriculados em escolas particulares, que são divididas entre as dependentes do governo (4,1%) e as independentes (10,9%). Essa participação representa a quantidade de matrículas no ensino estatal e privado.

Uma das características que marcam o sistema educacional no Brasil é a relação entre recursos despendidos pelo Estado para financiamento da educação e os resultados quanto à qualidade dessa educação. A relação é inversamente proporcional - quanto mais o governo gasta com educação, mais os índices de qualidade caem. Isso se comprova nas pesquisas e avaliações feitas pelo governo através do SAEB³ e IDEB⁴. Os dados mostram que os resultados do ensino básico são medíocres se comparados com o de países que têm a mesma média de gastos com educação. Só este problema já deveria ter sido levado em conta para que mudanças fossem realizadas.

Além das pesquisas oficiais, entidades não-governamentais que trabalham com educação mostram, através de estudos, um inequívoco retrocesso na aprendizagem de conhecimentos básicos, como linguagem e matemática, nas escolas estaduais nos últimos 18 anos. Em 1997, quando começou a série histórica analisada pela ONG *Todos Pela Educação*⁵, a taxa de alunos com aprendizado adequado em matemática no 3º ano era de 17,9%. Ano após ano, a qualidade do ensino foi caindo até chegar ao índice de 2015 (7,3%).

A partir desses resultados, a questão sempre presente em qualquer análise sobre educação no Brasil é a identificação dos motivos ou causas dessa realidade que se mantém, mesmo com o aumento constante de recursos públicos para o sistema de ensino. Mesmo com essa constatação, ainda predomina entre os “especialistas” com poder político, os *educrats*, o argumento de que o problema estaria na falta de recursos. Outros apontam a formação insuficiente dos professores ou os seus baixos salários. Em todos esses diagnósticos, para eles a solução é uma só: aumento dos gastos com educação.

Todavia, esse argumento não se sustenta pelos dados disponíveis, que apontam exatamente o contrário - o Brasil é atualmente um dos países que mais investem recursos em educação. Segundo o relatório “Aspectos Fiscais da Educação no Brasil”, divulgado pela Secretaria do Tesouro Nacional, ligada ao Ministério da Fazenda, em 2017, os gastos públicos com educação já representavam quase 6% do PIB, cerca de 385 bilhões de reais (156 bi dos municípios, 132 bi dos estados e 96 bi do governo federal). Significa mais que

3 Saeb é o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação.

4 O Ideb foi criado em 2007 para ser a principal ferramenta nacional que mede a qualidade da educação básica do país. Através dele, estipulam-se metas a serem alcançadas. O índice é calculado a partir de dois fatores: 1) a taxa de aprovação dos alunos e 2) os resultados dos estudantes em exames aplicados pelo Inep, como a Prova Brasil e o Saeb. A soma desses dois fatores gera um resultado em uma escala de 0 a 10. Cada rede de ensino tem notas e metas diferentes.

5 “Todos pela Educação” é uma entidade Não Governamental criada por empresas e grandes bancos e tem sido considerada uma referência muito utilizada como fonte de dados sobre educação no Brasil.

a média da América Latina (4,6%) e os países da OCDE (5,5%).

A estimativa de 6% não inclui outros gastos, como deduções de Imposto de Renda para pessoas físicas, subsídios embutidos em programas como o ProUni, FIES e muitos outros que, somados, ultrapassam mais 1% do PIB. Também não se inclui nesse total o déficit previdenciário de estados e municípios que utilizam regime próprio e que representam pelo menos mais 1% do PIB. Esses são recursos que não foram contabilizados como custos atuais da educação, não foram pagos pelas gerações atuais e cairão sobre os ombros das gerações futuras.

Apenas para ilustrar o tamanho do gasto com a máquina burocrática do setor educacional do Brasil, vale destacar que nenhum órgão do Executivo tem uma folha de pagamento maior do que o Ministério da Educação (MEC). Em 2020, a pasta gastou R\$ 29,2 bilhões apenas para pagar os seus mais de 375 mil funcionários. O Ministério da Saúde, por exemplo, tem um número muito inferior de servidores: 65,2 mil. Somente a Defesa, que engloba o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, emprega mais pessoas no Brasil⁶.

Esses recursos aplicados na educação nas últimas duas décadas poderiam ter colocado a educação básica brasileira acima da média mundial. Entretanto, a realidade é bem diferente, como apontou um estudo do Banco Mundial, publicado no final de julho de 2021, que mostrou que, apesar de aumentar significativamente os investimentos em educação e reduzir a desigualdade de financiamento entre os estados ricos e pobres, a qualidade da educação não cresceu no mesmo ritmo, mas, ao contrário do esperado, piorou ou teve evolução ínfima. Esse estudo mostrou também que houve um aumento nas despesas governamentais com educação, que cresceram em todos os níveis entre 2000 e 2014 no Brasil. Em particular, o gasto por aluno dividido pelo PIB per capita passou de 11,9%, em 2002, para 21,8%, em 2014.

O estudo, conduzido pelos pesquisadores do Banco Mundial André Loureiro, Louise Cruz e Ursula Mello, faz parte da coletânea *The Role of Intergovernmental Fiscal Transfers in Improving Education Outcomes* (“O papel das transferências fiscais intergovernamentais na melhoria dos resultados da educação”, em tradução livre). A publicação traz sete estudos de caso analisando o sistema de repasses de recursos públicos para a educação no Sudão, Uganda, China, Bulgária, Indonésia, Colômbia e Brasil.

No caso brasileiro, a conclusão dos pesquisadores foi clara. “Há um enorme espaço para aumentar a qualidade e eficiência do investimento em educação”, destacou André Loureiro, economista sênior de Educação do Banco Mundial e um dos autores do estudo.

⁶ Jornal Gazeta do Povo de agosto de 2021, matéria de reportagem sobre os gastos e o número de funcionários do Ministério da Educação (MEC) em comparação com outros ministérios.

Embora o gasto por aluno no Brasil ainda seja relativamente baixo na educação básica, o incremento no volume de recursos destinados à educação registrado nas últimas duas décadas deveria ter resultado em melhorias substanciais na aprendizagem dos alunos.

Corroborando os dados do estudo do Banco Mundial, a OCDE divulgou, em relatório de 2019, que o Brasil tem investido anualmente recursos na ordem de US\$ 3,8 mil por aluno do ensino fundamental e US\$ 4,1 mil por aluno do ensino médio do sistema estatal. Para os pesquisadores, com esse custo, os estudantes brasileiros deveriam atingir pontuações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aproximadamente 40% mais altas do que os níveis atuais. Em 2019, a média nacional do Ideb foi de 3,9 no ensino médio e 5,7 no ensino fundamental. A escala do índice vai de 0 a 10.

A legislação brasileira que normatiza os gastos com educação garante uma porcentagem fixa dos orçamentos dos entes federados (estados e municípios) para a educação. De acordo com a Constituição, municípios e estados precisam aplicar pelo menos 25% de sua receita fiscal na educação, e a União, 18%. Embora, à primeira vista, a obrigação constitucional de investimento na educação pareça ter apenas pontos positivos, ela também abre caminho para o aumento da desigualdade entre regiões mais ricas e mais pobres. Estados e municípios mais ricos arrecadam mais e, conseqüentemente, investem mais em educação, ao passo que aqueles onde a arrecadação é menor acabam prejudicados.

Em resumo, podemos afirmar, a partir de todos esses dados, que a tragédia da educação está no fato de que os resultados de proficiência dos alunos, alcançados em sala e avaliados por estudos técnicos e comparativos internacionais, mostram que o Brasil permanece entre os últimos colocados no que se refere ao desempenho escolar.

O alerta feito no relatório do Banco Mundial de que essa discrepância entre gasto e resultado, caso não seja resolvida, vai atrasar o país por décadas e até séculos, dá-nos a dimensão da tragédia da educação brasileira. Para os autores da análise do Banco Mundial, no ritmo atual, o Brasil levará 75 anos para atingir a pontuação média internacional do Pisa em matemática e 263 anos para atingir a pontuação média em leitura.

O que temos expresso nesses dados é também o reflexo das escolhas e decisões dos *educrats* sobre a organização do sistema de ensino. Diferentemente do sistema pedagógico clássico dos jesuítas, que partiam do fortalecimento do ensino fundamental, ou seja, do aprimoramento do conhecimento propedêutico de excelência para, posteriormente, avançar para o ensino superior, os *educrats* brasileiros optaram pelo caminho inverso. Começaram pelo topo, pelo investimento na graduação e pós-graduação, e apenas por último no ensino básico. Esse processo histórico de “inversão de prioridades” na educação

brasileira é destacado pelo pesquisador Cláudio de Moura e Castro em sua obra, com o sugestivo título de *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*, onde ele resgata esse processo:

Na década de 1960, desencadeou-se um processo acelerado de criação de Universidades Federais, construção de campi belíssimos e o início do envio de brasileiros para fazer sua pós-graduação no exterior. Quando os primeiros mestres e doutores começaram a voltar, uma injeção generosa de fundos públicos, do Ministério do Planejamento, criou a Pós-Graduação brasileira, seguindo o modelo americano. Tomaram corpo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Por que investimos pesadamente na criação de uma rede exuberante de Universidades Federais, quando apenas tínhamos um pouco mais da metade de nossa infância entrando na escola? (CASTRO, 2014, p. 43).

Todo esse gasto direcionado para o ensino superior foi aumentando a cada ano. Hoje, como destaca Castro (2014), “[...] formamos mais de 10 mil doutores, e mais de 50 mil mestres em nossas universidades. É um volume substancial se comparado com o de países desenvolvidos”, ao mesmo tempo que:

O Brasil é retardatário no desenvolvimento de suas escolas. De fato, quando examinamos estatísticas de escolaridade da população como um todo, pelo peso dos mais velhos, ainda estamos abaixo de Paraguai e Bolívia, apesar do enorme crescimento dos últimos anos. Na entrada do século XX, tínhamos por volta de 90% de analfabetismo [...]. Somente na década de 1990 conseguimos universalizar o acesso e a presença na escola da população de 7 a 14 anos. Mas não podemos deixar de registrar o fato de que meramente nos igualamos aos países latino-americanos. Apesar do sucesso da universalização, não conseguimos resolver o desafio da qualidade (CASTRO, 2014, p. 44).

Do total de alunos matriculados em 2017, cerca de 160 mil (pouco mais de 25%) tinham algum tipo de financiamento. Além desses, cerca de 38% dos alunos de cursos de pedagogia e formação de professores estavam matriculados em universidades públicas. Isso significa que mais de 63% dos 1,5 milhão de alunos que se preparam para o magistério recebem subsídios para sua formação. O que esses dados mostram é que não há falta de recursos para a formação de professores. A questão é, portanto, sobre qual formação está sendo realizada e com qual objetivo.

Em vez de optar pelo mais simples e básico da educação, nossos *educratas* buscam, com suas ideias e ideologias, “inventar a roda”. Conforme Castro,

São desafios simples: ler, entender o que está escrito, escrever, usar números e resolver problemas. Nada mais. Diante do estado de emergência em que se encontra o nosso ensino, não pode haver outras prioridades dentro da escola. O resto, ou não é prioridade ou é tudo mais que vem espontaneamente junto com a escola de qualidade [...] centenas de livros e milhares de artigos já

foram escritos sobre o assunto. Infelizmente, uma boa parte deles perde-se em diatribes e discussões ideológicas (CASTRO, 2014, p. 45).

Na esteira dessa constatação de Moura e Castro, e na contramão da visão predominante, trabalhamos com a hipótese de que o problema da educação no Brasil está nas ideias/ideologias sobre o que é educação, que predominam entre os *educratas* que, em função de seu enorme poder decisório e “arrogância fatal”, são necessariamente os responsáveis diretos pelo que denominamos “tragédia da educação”.

3.2 AS IDEOLOGIAS PEDAGÓGICAS DO FRACASSO

Quem quer que controle o sistema educacional definirá os objetivos da nação, definirá e estabelecerá seus valores morais, e por fim regerá o futuro de todas as áreas da vida. As crianças e a cosmovisão que elas abraçarem no futuro (Gary DeMar, 2014, p. 18).

No contexto do cientificismo da era moderna, a educação tornou-se primeiro uma “ciência” experimental, e depois, como grande parte das chamadas “ciências sociais e humanas”, em meras ideologias. É o que temos atualmente na pedagogia, a ciência da educação - apenas ideologias. São exemplos disso algumas das mais influentes ideologias pedagógicas da modernidade como *Pedagogia não-diretiva*⁷, *escolanovismo*⁸, *socioconstrutivismo*⁹ e, no caso brasileiro, a síntese de todas elas mesclada com o marxismo, que é o “*freireanismo*¹⁰”.

As práticas educacionais desde a Antiguidade foram objeto de análises e proposições

7 “Pedagogia não-diretiva” é uma das ideologias da educação moderna. Sustenta a ideia de que os próprios alunos devem escolher os assuntos a serem estudados, e estudam se quiserem, diferente de outras linhas em que esta escolha é feita pelos professores. O “não-diretismo” defende que a constante intervenção dos adultos limita a capacidade de escolha das crianças, atrasa o amadurecimento, e pode causar outros problemas psicológicos. Um dos criadores dessa corrente pedagógica foi o Psicólogo norte-americano Carl Rogers [...]. Também são exemplos práticos as escolas “não-diretistas”, também chamadas por seus defensores de “Escolas democráticas”, como a escola de Summerhill, de Alexander Neill; a Escola da Ponte, do professor português José Pacheco; e a “Escola Moderna”, do Espanhol Francisco Ferrer e a “Escola Plural”. (Ver CAMBI, F. História da Pedagogia, São Paulo, UNESP, 1999).

8 O “escolanovismo” é uma das principais teorias pedagógicas da corrente “Não-diretiva”. Surge como forma de questionamento e contraposição ao que seus defensores denominam como “modelos tradicionais” utilizados na educação até então. Foi baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröebel, mas sua principal referência foi o pedagogo e filósofo pragmatista norte-americano John Dewey. O Escolanovismo não foi apenas uma corrente pedagógica, mas uma ideologia educacional que defendeu a escola estatal como a única capaz de resolver o problema da educação universal. No Brasil, essas ideias foram as que mais influenciaram a primeira geração de pesquisadores de educação nos anos de 1930, através das figuras de Lourenço Filho, Fernando Azevedo e principalmente Anísio Teixeira, criador da Universidade de Brasília. (Ver Ghiraldehli, P. História da Educação Brasileira, São Paulo, Cortez, 2006).

9 O Socioconstrutivismo é uma pedagogia que nasce da chamada “psicologia da aprendizagem”, cujas referências principais são o pedagogo marxista russo Lev Vygotsky, que defende que todo conhecimento é uma “construção social”, e o Suíço Jean Piaget, que enfatiza o desenvolvimento das estruturas cognitivas como necessário para possibilitar a aprendizagem. (Ver BENEDETTI, K. A Falácia Sócio construtivista. Por que os alunos brasileiros deixaram de aprender ler e escrever. Campinas, Kíron, 2020).

10 “Freireanismo” é um neologismo para identificar os adeptos das teorias pedagógicas de Paulo Freire. Mesmo não tendo nenhuma formação em pedagogia, Freire foi um típico “educrata”, atuando sempre nas esferas burocráticas de poder. Sua teoria é uma mescla de proposições não-diretivas, marxismo e Teologia da Libertação. (Ver GIULLIANO, T. Desconstruindo Paulo Freire, Porto Alegre, História Expressa, 2017).

acerca dos fundamentos e objetivos da educação. Ideias sobre a melhor educação, a melhor metodologia, os melhores conteúdos, fizeram parte dos primeiros debates dos gregos. Conforme afirma Dawson,

Em essência, era uma “educação liberal” porque treinava os homens livres nas “artes liberais” imprescindíveis para que eles exercessem suas funções de forma apropriada: acima de tudo, a arte do discurso e da persuasão, o conhecimento exato das palavras e o entendimento das leis do pensamento e das regras da lógica. Por isso, desde o começo, a ênfase foi em gramática, estilo e retórica, e havia o perigo de que a educação fosse subordinada a fins utilitários e encarada como um meio de progredir no mundo e conquistar o sucesso social. Mas os gregos não ignoravam esse perigo, e desde relativamente cedo as maiores mentes do mundo helênico se devotaram a uma investigação acerca da verdadeira natureza da educação e das grandes questões filosóficas subjacentes a esse problema (DAWSON, 2020, p. 30).

Foi Platão o filósofo que mais se aprofundou na reflexão sobre a educação. Em sua obra *A República*, estão colocadas as premissas que se tornarão base para toda discussão posterior que será realizada sobre educação. Segundo Dawson (2020), “Platão teve efeito revolucionário na educação grega, nem tanto pelo que de fato realizou como educador na Academia, e mais pela forma como criou e ampliou todo o alcance da discussão”.

Toda a herança da visão platônica da educação será aprimorada durante a Idade Média, atingindo o ápice com a escolástica e as primeiras universidades do século XIII. Todavia, ocorre uma profunda mudança a partir da modernidade quando a perspectiva clássica de educação é substituída pela perspectiva moderna, conforme Dawson (2020) explica: “[...] na modernidade, eles foram com frequência desprezados. ‘Escolástica’ se tornou um termo insultuoso, e a síntese aristotélico-cristã foi tida como materialização do obscurantismo e do tradicionalismo”.

Essa foi a visão que predominou na Pedagogia, a nova “ciência da educação”, que agora não mais tinha como referência os conhecimentos clássicos, mas apenas as ideias modernas. Essa mudança não é algo ao acaso, conforme destaca Dawson:

É inevitável que qualquer um que pesquise a literatura da educação moderna se sinta desencorajado ao pensar na imensa quantidade de tempo e trabalho gasta com aparentemente tão pouco resultado. Mas não devemos esquecer que, por trás da cortina de fumaça de livros e manuais, atuam forças poderosas que mudaram a vida e o pensamento de homens com mais eficácia do que o poder arbitrário dos ditadores ou a violência das revoluções políticas (DAWSON, 2020, p. 108).

Dawson se refere aqui ao processo de estatização da educação, que foi muito mais eficiente do que qualquer ação despótica e autoritária para impor uma nova forma de organização política. A educação torna-se a principal ferramenta para a legitimidade do novo sistema de centralização de poder no Estado. Por isso, as ideologias pedagógicas da

modernidade emergem como corolários teóricos da “nova” educação - o “homem massa”.

Durante os últimos cem ou duzentos anos, a humanidade foi submetida a um processo que gera uniformidade e universalidade. Por exemplo, há serviço militar universal, há sufrágio universal e, por fim, há educação universal. Não podemos afirmar que nenhum deles gerou os demais, mas todos influenciaram uns aos outros e são, presumivelmente, a expressão de forças similares ou idênticas a operar em diversos campos (DAWSON, 2020, p. 108).

Conforme destacamos no Capítulo II, o Brasil teve o privilégio de receber a excelência educacional trazida pelos jesuítas. Todavia, com a expulsão dos inicianos do Brasil no contexto do Iluminismo e a estatização da educação, as ideias clássicas de educação foram substituídas pelas modernas ideologias pedagógicas.

Foi no meio acadêmico e entre os especialistas em educação, em especial aqueles que exercem cargos de poder como os *educratas*, que determinadas ideias apareceram e se consolidaram há mais de 40 anos como hegemônicas. Todavia, após todo esse tempo, é possível afirmar que, diferentemente da perspectiva clássica, as ideias pedagógicas modernas aqui implantadas não passaram na prova do tempo, ou seja, os resultados práticos em matéria de ensino-aprendizagem do conhecimento básico têm se mostrado abaixo da média. Mas quais são essas ideias predominantes na educação brasileira?

No caso brasileiro, as “ideias” pedagógicas, cujos resultados foram expostos no capítulo anterior, têm como principal teórico Paulo Freire, o “patrono da educação brasileira¹¹”. A ideologia *paulofreireana* domina a pedagogia brasileira há mais de 40 anos, o que a “naturalizou” no meio acadêmico como algo inquestionável, científico, e qualquer crítica aos seus postulados é considerada “não científica”.

Tamanha hegemonia só começou a ser quebrada recentemente, quando começaram a ser publicados no Brasil obras e estudos críticos ao “método Paulo Freire” de educação¹². Uma dessas obras, que já se tornou referência, é a coletânea de artigos críticos à obra do “Patrono da Educação” organizadas pelo historiador Thomas Giulliano, com o título de “Desconstruindo Paulo Freire”.

No artigo de introdução, denominado “Paulo Freire: o patrono do pau oco”, Giulliano destaca como a “teoria” e a “obra” pedagógica de Paulo Freire foram mitificadas. Adjetivos de “moderno” e “revolucionário” serviram de escudo para revestir as ideias políticas de Paulo Freire como “científicas” e “inquestionáveis”. Como afirma Giulliano,

11 O título de “Patrono da educação brasileira” foi criado e concedido pelo governo federal, então sob a presidência de Dilma Rousseff, a Paulo Freire, pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

12 Em função desse “consenso” no meio acadêmico, a totalidade das revistas acadêmicas é composta por um corpo científico de maioria freireana, e como essa ideologia ganhou status de ciência, qualquer crítica a ela é considerada “terraplanismo”, ou seja, não teria base científica. O que criou uma certa barreira a qualquer crítica, pois sem possibilidades de publicar artigos críticos em revistas legitimadas pela academia, passava-se a ideia de que inexistiam críticas às ideias do “patrono da educação”.

Os leitores mais familiarizados com o mundo da pedagogia universitária brasileira reconhecerão que os métodos de Paulo Freire e os seus influxos são apontados como o que há de mais moderno na relação professor-aluno. Nesse caso, aplica-se o conceito na qualidade de adjetivo, em outras palavras, é o entendimento de que o ato de ser atual constitui, em si mesmo, critério de valor - premissa de uma atitude preconceituosa que impede que se perceba na antigo, o que nele há de perene. Além da hostilidade do passado, essa concepção de modernidade forma uma tropa organizada que não concebe a discussão de suas convicções, opondo-se, a priori, a tudo que ponha em desmerecimento, ou fira, mesmo de leve, as suas considerações de verdade (GIULLIANO, 2017, p. 11).

O mais interessante é o fato de que a vida política de Paulo Freire no setor educacional é característica de um *educrata* por excelência. Mesmo não tendo formação em Pedagogia - sua graduação foi em Direito -, começou sua trajetória no meio educacional ocupando cargos burocráticos, como mostra Puggina, no artigo “O mundo político de Paulo Freire”, que faz parte da coletânea de Giulliano. Nesse artigo, Puggina destaca:

Foi na esteira da reação pela esquerda à caótica realidade social de Pernambuco e, por extensão, do próprio Nordeste, que Paulo Freire se deslocou em direção aos primeiros postos públicos fora do ambiente acadêmico. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife pelo prefeito Pelópidas Silveira. Em 1961, foi designado diretor da Divisão de Cultura e Recreação da capital pernambucana pelo então prefeito Miguel Arraes. Em 1963, já então governador, Arraes criou o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, composto por 14 membros de sua escolha. Entre eles estava Paulo Freire (PUGGINA, 2017, p. 160).

Puggina mostra ainda como foi construído o “mito de Angicos”, que alçou a figura de Paulo Freire ao cenário da fama nacional e internacional. Angicos era um município rural do estado do Rio Grande do Norte, que foi palco de uma experiência de alfabetização de adultos organizada por Freire.

Nesse período, o governo federal estava sendo pressionado por organismos internacionais para dar uma solução ao problema da alfabetização, que era um dos graves problemas sociais do país. Dessa forma, com recursos do Ministério da Educação e da Agência Americana de fomento USAID (*United States Agency for International Development*- USAID), como diz Puggina, “Angicos entrou no mapa mundi”. Isso porque o governo articulou evento de encerramento do projeto com a presença do presidente e de correspondentes internacionais de grandes jornais norte-americanos, como *New York Times*, *Time Magazine*, *Herald Tribune*, *Sunday Times* e da *Associated Press* - todos estavam presentes para ver o resultado do método Paulo Freire.

Segundo Puggina (2017), “[...] os trezentos participantes foram considerados alfabetizados com 70% de aproveitamento no teste de alfabetização e 87% de aproveitamento no teste de politização. Um sucesso pedagógico e midiático que catapultou

Paulo Freire para o cenário nacional e internacional”.¹³

Outra obra crítica sobre Paulo Freire é o livro do Professor Ronai Rocha, cujo título, *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*, faz uma abordagem das incoerências do chamado “método Paulo Freire”, e como suas ideias pedagógicas se propagaram na academia brasileira. O autor mostra como, a partir da criação de cursos de Pós-Graduação em Educação, foi formada uma geração de educadores marxistas nas universidades brasileiras, responsáveis pela formação dos professores do ensino fundamental e médio, assim como pesquisadores da educação.

Segundo Ronai, foi nos anos 1970 que chegou ao Brasil uma corrente educacional marxista chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), que ficou conhecida como “crítico-reprodutivista”, em função de sua tese de que a escola era um aparelho de dominação ideológica do capitalismo, de acordo com a teoria do marxista francês Louis Althusser e as teses dos também franceses Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Stable, que sustentavam a tese segundo a qual toda escola exerce uma “violência simbólica” da classe dominante capitalista sobre as classes oprimidas. Em resumo, as duas teses sustentavam que a escola era um instrumento de dominação capitalista por meio da difusão de valores dominantes.

A segunda onda dessa linha de pensamento veio com os marxistas americanos Michael Apple e Henry Giroux, mas foi nesse período que surgiu a figura de Paulo Freire, que contou com grande apoio do governo federal de então para divulgar o seu “método” como revolucionário¹⁴, com sua teoria que também acusava a escola de ser um instrumento opressor. Nessa disputa no campo dos educadores progressistas, a corrente de Paulo Freire se tornou dominante entre os marxistas e na esteira do avanço do pensamento pós-moderno e relativista, que ganhou força a partir do final dos anos 1990.

Segundo Rocha, o viés político-ideológico das ideias freireanas fez com que os pesquisadores brasileiros dessem pouca importância a questões como metodologia de alfabetização, por exemplo. Para esses educadores forjados na teoria freireana e que serão os futuros *educrats*, o principal papel da educação é o de “conscientização política” dos oprimidos para a transformação da sociedade no sentido do socialismo. Outro conceito corrente muito utilizado pelos “freireanos” é a chamada “Educação Popular”, no sentido de criticar o que seria a “escola tradicional”.

13 Essas informações do resultado da alfabetização foram extraídas da página eletrônica do Instituto Paulo Freire. Disponível em www.angicos50anos.paulofreire.org.

14 A figura mitológica de Paulo Freire foi criada nos anos 60 a partir de uma estratégia de propaganda do governo João Goulart, que financiou um projeto de alfabetização de adultos na cidade rural de Angicos, no interior de Pernambuco. O mito construído foi de que com o “método Paulo Freire” foram alfabetizadas mais de 400 pessoas em poucos meses. Estudos posteriores mostraram que os critérios utilizados para considerar o aluno alfabetizado se restringiam a escrever o nome e ler algumas palavras. (Ver PUGGINA. O mundo político de Paulo Freire. In: GIULLIANO, T. (Org.) *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017, p. 154).

Ronai, em seu livro, desmascara mais um mito sobre a obra de Paulo Freire, que é o caráter pedagógico de seu mais conhecido livro, *Pedagogia do Oprimido*:

A pedagogia do oprimido pouco tinha a ver com os problemas da Nova Sociologia da educação e, a rigor, não tratava nem de Pedagogia, tampouco do oprimido. O livro não tratava de Pedagogia no sentido estrito, porque a discussão principal versava sobre a forma como as lideranças políticas deveriam relacionar-se com as massas. Assim a expressão “pedagogia” é usada no livro em um sentido restrito, como duas acepções principais: o estilo da relação das lideranças revolucionárias com as massas oprimidas e o estilo de relação do formador com os adultos, nas classes de alfabetização (ROCHA, 2017, p. 39).

A comprovação de que *Pedagogia do Oprimido* não foi concebida como uma obra pedagógica direcionada a formação de professores, mas sim um ensaio de caráter político-ideológico direcionado para militantes marxistas, fica muito explícita na apresentação do livro, onde Freire escreve:

Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto (FREIRE, 2014, p. 34).

Ou seja, a obra é direcionada exclusivamente para “cristãos ou marxistas”. A palavra “pedagogia” e outros termos vinculados à educação são utilizados apenas como metáforas para a discussão que Freire propõe a seus companheiros marxistas, que, na ocasião, eram criticados por ele por sua decisão de optar pela luta armada contra a Ditadura.¹⁵

Posteriormente, o livro foi alçado pelos discípulos de Freire ao *status* de obra pedagógica. E nesse aspecto ela constitui um exemplo muito claro de como as ideias de Freire constituem um modelo de *pedagogia deseducadora*. Nesta passagem na qual Freire critica o que ele chama de “educação bancária”, pode-se perceber como ele utilizou a palavra “educador” e “educando” como alegoria de militante e massa a ser educada, respetivamente:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;

15 É importante saber o contexto em que Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*. Ele está exilado no Chile, e 1968 é o ano em que surgem vários grupos marxistas formados por jovens radicalizados de classe média, que optam por participar da luta armada contra a ditadura, o que leva o regime a endurecer. Freire critica a ação dessas “vanguardas revolucionárias” sem “contato com as massas”. Por isso ele aponta a necessidade de uma “pedagogia”, para que os “revolucionários” saibam “conscientizar” as massas para a luta política. Seus “modelos” eram os comunistas Chineses e a Revolução Cubana, que são elogiadas em várias partes do livro como exemplos de como os marxistas deveriam atuar entre o povo.

- b. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2014, p. 83).

Como é possível verificar nos exemplos que Freire elenca sobre como não deve ser a educação, ou seja, o que ele considera “educação bancária”, não é nada mais, nada menos que a essência de qualquer processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a própria e única forma de educação possível. Isto é, Freire, ao tentar fazer uma alegoria do que seria uma “educação opressora”, na qual o professor é o “opressor” que detém o poder e o aluno o “oprimido” que é só receptáculo, criou uma verdadeira apologia à não-educação. Por isso, essas afirmações absurdas só podem ser compreendidas quando entendemos que Freire está usando professor e aluno como alegorias dos verdadeiros sujeitos de sua teoria, que são os militantes e a massa.

O mais trágico é que seus discípulos encontraram nessa crítica sobre a “educação bancária” uma versão radicalizada de teorias pedagógicas não-diretivas e “libertárias” já bastante divulgadas nos meios acadêmicos, principalmente a partir dos anos 60. Dessa forma, a “Pedagogia do Oprimido” transformou-se na “Bíblia” dos *educratas* no Brasil. Assim, não é difícil compreender o quanto essas ideias foram e ainda têm sido nefastas para a formação de professores, com consequências trágicas para a educação.

Como forma de corroborar essa análise dos efeitos práticos das ideias predominantes entre os *educratas*, destacamos um importante estudo elaborado pela Comissão de

Educação da Câmara dos Deputados no ano de 2013.

Esse relatório foi um profundo estudo feito por especialistas em educação sobre a qualidade no ensino no Brasil. O diagnóstico apontou os principais problemas e sugeriu algumas soluções. A importância desse relatório está no fato de que ele confirma que as ideias pedagógicas predominantes no meio educacional brasileira são as responsáveis pelo atual quadro de declínio que vive a educação estatal no Brasil.

O relatório mostra que temos um problema crônico quanto à qualidade da alfabetização de crianças, sendo este um problema do método, ou seja, é o reflexo da visão ideológica predominante, como mostramos anteriormente. O relatório aponta que os métodos utilizados, em especial os de fundamentação socioconstrutivista de raiz freireana, estão na contramão das evidências de eficácia de outros métodos, usados na maioria dos países. Isso se dá, segundo o relatório, em função da “[...] postura eminentemente política ou ideológica que levou, em diversos países, e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler” (Relatório, p. 23).

Dessa forma, um dos pontos centrais do relatório foi apontar a necessidade de superação do francamente ineficaz método global, também chamado de “ideovisual”. Nessa abordagem, o estudante inicia o aprendizado já por meio da representação visual das sílabas e palavras. Esse é aclamado pela grande maioria dos *educrats* como o “método Paulo Freire” por excelência, defendido como um dogma. Qualquer crítica a esse método ou ao seu principal mentor é considerada um “ataque à educação” e à “construção histórica” dos educadores brasileiros.

A alternativa defendida pelo relatório não era nem mesmo eliminar o “método Freire”, mas incluir a abordagem fônica, que se baseia no som das palavras, para, a partir daí, passar a outras etapas do ensino da leitura e da escrita. Diz o relatório:

Diferentemente de falar, a leitura e a escrita são convenções humanas e é preciso ensinar para crianças os fonemas, do contrário elas terão de “descobrir” como funciona o idioma ao invés de serem ensinadas. Essa forma de deixar a criança no escuro, tendo de “reinventar a roda”, sem ensinar os fonemas que são as ferramentas do idioma, é uma conduta ultrapassada e abandonada há décadas pelos países bem-sucedidos em alfabetização.

Quanto ao problema dos “conteúdos” a serem ensinados, temos a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs constituem-se de um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) que surgiu com o objetivo de ser um parâmetro para todo o sistema de ensino, seja estatal ou privado, que deveria ser utilizado como uma espécie de guia unificado oficial de conteúdos a ser adotado pelas instituições de ensino.

A construção de uma “Base Nacional” comum esteve sempre presente nos debates educacionais. A BNCC só foi concluída em 2018 com a função de definir, no âmbito nacional, objetivos de aprendizagem mínimos em cada etapa da Educação Básica no Brasil. A BNCC não é um currículo propriamente dito, mas oferece diretrizes de conteúdo para o planejamento curricular. A importância dessa questão da “base comum” está no fato de que ela define o conteúdo básico em todo o sistema de ensino do país. É ali que se expressa a visão de educação predominante, as perspectivas ideológicas que, por conseguinte, definirão o significado e os objetivos da educação. Por isso, é uma questão fundamental para o *educratus*. É o *locus* definidor do poder do *educratus*, por isso a grande importância atribuída a ele.

Essa realidade é apontada por Camargo, que destaca o fato de que mesmo que o governo reconheça que o conhecimento social descentralizado e a diversidade deveriam servir de base para as políticas públicas, ao impor uma Base Curricular Nacional definida pela burocracia, o Estado brasileiro faz justamente o contrário, ou seja,

Em sua defesa, é preciso dizer que o processo de construção desse documento evoluiu por etapas e culminou no ano de 2015 com o lançamento do Portal da Base Nacional Comum Curricular para apresentá-lo ao público e para criar canais de participação da sociedade no processo. Depois de pronta a primeira versão do documento, uma consulta pública foi aberta entre os meses de outubro de 2015 até março de 2016 e, segundo o site da BNCC, mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e redes de educação de todo o país - foram feitas. Tudo isto demonstra um aparente interesse de envolver a sociedade em um processo colaborativo, mas, mesmo que essas contribuições tenham vindo em números significativos de setores de fora da burocracia educacional, como de pais e mães, empresários e representantes do terceiro setor, cabe questionar o quanto delas foi efetivamente incorporado à última versão, já que a palavra final sobre o texto a ser implantado, como previsto, é dada pelos especialistas e gestores do MEC (CAMARGO, 2017, p. 21).

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais realizada pelo Relatório da Câmara mostra o que significou essa centralização da definição de conteúdos por parte dos *educratus*:

Os PCNs parecem ser mais a resultante de uma ideologia predominante nas faculdades de educação desde a década de 1980 e em algumas Secretarias de Educação do que a afirmação de uma nova concepção. Em outras palavras, os PCNs parecem reagir contra o que consideram práticas inadequadas de alfabetização, mas não contra as teorias e práticas adotadas há quase duas décadas e recomendadas pelas instituições que formam professores. A novidade é que a acolhida dessas ideias pelo governo federal deu um caráter oficial à concepção de alfabetização que foi adotada pelos PCNs e facilitou a sua disseminação pelas Secretarias de Educação e em programas de capacitação. O efetivo grau de implementação dessas ideias em sala de aula não está devidamente documentado. Causa ou consequências, de qualquer

maneira impressiona o grau de consenso, pelo menos aparente e formal, de que gozam as ideias dos PCNs no ambiente acadêmico, burocrático e entre a maioria dos professores (RELATÓRIO COMISSÃO CÂMARA, 2019, p. 185).

Cabe destacar, ainda, as conclusões do relatório que mostram a discrepância entre o que os PCNs continuam defendendo e as evidências empíricas de que seus parâmetros não funcionaram quando aplicados em outros países.

A segunda ordem de considerações refere-se ao grau de fidelidade dos PCNs aos conhecimentos científicos atualizados sobre alfabetização. Se os princípios universalmente admitidos para obter e disseminar descobertas científicas forem aceitos, torna-se inevitável concluir que:

- Nos PCNs os conceitos e a bibliografia em que se apoiam não representam o estado da arte sobre alfabetização. Ao contrário, representam ideias que, embora tenham sido originalmente estudadas em países desenvolvidos, e adotadas em alguns deles, já foram superadas pelas evidências experimentais e empíricas, e abandonadas por aqueles países;
- a concepção de alfabetização esposada pelos PCNs não representa o paradigma científico dominante sobre alfabetização, tal como reconhecido pela comunidade científica internacional e pelas principais instituições e publicações científicas que veiculam seus trabalhos;
- avaliações sobre o uso de concepções semelhantes às dos PCNs mostraram resultados catastróficos – como no bem documentado caso do estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Por outro lado, não existem evidências publicadas de que tenham levado a resultados bem sucedidos em nenhum país ou sistema escolar. Além disso, pode-se também concluir, com base na experiência de outros países, que:
- as práticas de ensino recomendadas pelos PCNs não representam as melhores técnicas e práticas reconhecidas mundialmente para a alfabetização de crianças;
- a concepção de alfabetização esposada pelos PCNs e adotada pela maioria das Secretarias de Educação no Brasil não é compartilhada pelos governos dos países industrializados em que predominam línguas de base alfabética; [...]

O relatório não poupa críticas aos principais teóricos da pedagogia socioconstrutivista que são referências para a formação de professores:

Na presente seção, apresentamos algumas considerações que expõem as fragilidades das propostas apresentadas nos vários trabalhos de Emília Ferreiro e, notadamente, no livro que serviu de inspiração para os PCNs: “Psicogênese da língua escrita”. Os trabalhos dessa autora se inspiram, em grande parte, em ideias apresentadas anteriormente por Goodman e Smith, mas sua visão de estágios decorre de uma tentativa de adaptação do conceito piagetiano de estágios naturais de desenvolvimento para explicar a aprendizagem da escrita. Tendo em vista a incontestável influência dos livros de Ferreiro na concepção dos PCNs e das orientações transmitidas nos cursos de formação de professores no Brasil, julgamos adequado dar um tratamento

mais detalhado para demonstrar como a ciência evolui e como as evidências científicas obrigam os pesquisadores a reformular suas teorias e hipóteses – ao invés de permanecer repetindo-as como artigos de fé (RELATÓRIO COMISSÃO DE EDUCAÇÃO CÂMARA FEDERAL, 3 ed. 2019, p. 186-187).

Uma parte importante do relatório destaca como existe um “consenso” por parte dos órgãos e estruturas burocráticas em relação à visão dos unguídos *educratas* e suas ideologias, que se sobrepõem a qualquer evidência que as contrarie.

Dentre as sugestões apresentadas no relatório, estava uma remodelagem dos métodos usados, mudanças na formação dos professores e a adoção de um sistema de avaliação permanente dos estudantes. Seria uma mudança radical no que até então era fomentado pelo Ministério da Educação (MEC) e os secretários de educação de estados e municípios da época. As conclusões do relatório continuam válidas. Tanto, que o documento ganhou mais duas edições, a mais recente em 2019. Ainda assim, os alertas e sugestões feitos pelos especialistas não foram levados a sério.

Cabe destacar que todo esse material descansa nas gavetas do Congresso, ou seja, o diagnóstico feito por especialistas que são não fazem parte da corporação dos *educratas*, foi deixado de lado, mesmo tendo sido apresentado ao governo federal, ao Congresso, às ONGs de educação que dominam as políticas públicas. Quase duas décadas depois do relatório, o país coleciona avanços tímidos, alguns retrocessos e a percepção de que a falta de um progresso mais amplo prejudicou uma geração inteira.

Esses exemplos não são mera especulação sobre o impacto negativo da ação dos *educratas* na educação, mas, longe disso, constata um fato de extrema gravidade. O fato relevante é que esse relatório foi elaborado também por especialistas, doutores, pesquisadores, mas que não são os “unguidos”, os *educratas* que têm o poder decisório nas instâncias políticas. Suas análises estão na contramão daquilo que é não só predominante no *mainstream* acadêmico, como é a justificativa teórica para as políticas públicas de educação de todo o país, ou seja, a norma a ser seguida em todas as escolas. Portanto, não estamos tratando de mais um relatório, mas de um documento técnico da instância por excelência responsável pela legislação, que é o Parlamento.

Uma das características que chamam atenção no que diz respeito às propostas pedagógicas predominantes no sistema estatal de ensino é a total ausência de relações entre teoria e prática, ou seja, a falta de evidências que comprovem a eficácia de seus postulados teóricos. A questão não é que esses postulados continuem sendo não só defendidos como os “melhores”, apesar de evidências que contrariem isso, mas serem ensinados como os únicos nas academias e faculdades que formam professores.

O problema da vigência de um “pensamento único” na principal instituição de

formação de professores, que é a Universidade, foi objeto de um estudo sobre como as ideias divergentes das predominantes são atacadas nas Universidades brasileiras. A obra *O livro proibido: totalitarismo, intolerância e pensamento único na Universidade*, escrita pelo professor Gabriel Giannattasio, é uma denúncia dessa realidade. O autor descreve diversos casos de repressão e coerção que ocorrem na Universidade onde ele leciona. O que é novo não é esse fato, mas sim a publicação de um livro que torna pública essa realidade que não é exceção, mas a regra nas universidades brasileiras.

A Universidade, sobre a qual nós falaremos mais detalhadamente, é uma instituição particularmente frágil. E, eu insisto, se eu falei e escrevi com tanta paixão é porque estes jovens e muitos de meus colegas destroem uma instituição preciosa, pois eles atacam aquele que é seu fundamento moral. E não há outro fundamento moral da Universidade se não a tolerância recíproca entre os que ensinam e a disciplina consentida dos estudantes. Não há ensinamento, na acepção mais elevada do termo, se os estudantes utilizam a Universidade como espaço de agitação política (GIANNATTASIO, 2022, p. 34).

Essa é uma demonstração do que podemos chamar de “espiral de silêncio¹⁶” que vigora entre professores e alunos que não “rezam pela cartilha oficial” da pedagogia brasileira.

A partir do que analisamos neste capítulo, é possível afirmar que a tragédia da educação brasileira, expressa nos resultados dos testes de aprendizagem dos estudantes, não é consequência da “falta de recursos” e de “políticas públicas”, como aponta a maioria dos argumentos dos especialistas em educação. Mostramos que esse argumento não se sustenta na realidade quando observamos que o Brasil é, entre os países de mesmo nível econômico, aquele que mais gasta com educação, bem como é o que mais cria leis, programas e projetos a cada ano; em contrapartida, ostenta os piores índices de qualidade na aprendizagem básica.

Dessa forma, sustentamos que o problema está localizado fundamentalmente na predominância, entre os especialistas da educação que exercem poder político, dos *educratas*, de ideias/ideologias pedagógicas que impactam negativamente nos processos de ensino-aprendizagem, seja na formação de professores nos cursos de licenciatura, seja na própria sala de aula no ensino básico. Dessa forma, corroboramos a afirmação de Richard Weaver de que “as ideias têm consequências”, e, dependendo de quais ideias predominam, os resultados podem ser trágicos.

16 “Espiral do silêncio” é um conceito que foi criado em 1977 pela cientista política alemã Elisabeth Noelle-Neumann para explicar o que ocorre quando os indivíduos omitem uma opinião conflitante com a opinião dominante. Eles optam pelo silêncio devido ao medo do isolamento, da crítica ou da zombaria. (Ver NOELLE-NEUMAN, E. A espiral do silêncio. Opinião Pública: nosso tecido social. São Paulo, Estudos Nacionais, 2019).

O DIREITO À PROPRIEDADE PRIVADA DOS MEIOS EDUCACIONAIS

Imensas quantidades de homens já se submeteram à escravidão; os homens submetem-se naturalmente ao governo, e talvez até mesmo especialmente a governos despóticos. Mas tomo como óbvio a qualquer pessoa inteligente o fato de que este governo será algo mais do que despótico. É a essência mesma do monopólio possuir poder, não apenas para extinguir as rivalidades militares ou rebeliões de massa como faz o Estado, mas também o poder de esmagar qualquer novo costume, hábito, ofício ou empreendimento privado que ele escolha aborrecer (CHESTERTON, 2016, p. 187).

Nos capítulos anteriores, apresentamos uma análise histórica e descritiva do poder dos *educratas* no sistema estatal de educação. Também analisamos os dados que mostram a tragédia da educação brasileira em relação à qualidade no ensino e, por fim, realizamos uma reflexão sobre o impacto negativo das ideias predominantes no campo do pensamento pedagógico que orientam as políticas estatais de educação.

A partir desse diagnóstico, apresentamos neste último capítulo alternativas ao sistema estatal de ensino. Essas alternativas não são projetos ou programas novos ou mesmo inovadores, mas práticas educacionais efetivas que podem ser encontradas em diversos países, ou mesmo ao lado de sua casa. Em todas elas, encontramos como característica comum a demonstração de que a educação prescinde da interferência estatal.

Cabe destacar que o objetivo não é abarcar a totalidade de ações e práticas com perspectiva não-estatal existentes no meio educacional. Uma obra pioneira na sistematização nesse sentido é a coletânea de artigos, organizada por Anamaria Camargo e Giuliano Miotto no livro *Educar é libertar - Uma nova abordagem aos desafios da educação no Brasil*¹. Nessa obra, que é uma referência de abordagem sobre educação em perspectiva liberal, são apresentados artigos com diversas ideias e proposições de práticas de caráter liberal e não estatais de educação.

Utilizamos como critério para a escolha dessas práticas a sua relação com a ideia de fortalecimento da autonomia educacional, a auto-organização de práticas de ensino sem a interferência do Estado a partir do estímulo do empreendedorismo educacional e criação de um livre mercado de serviços educacionais. Também destacamos aquelas práticas que identificamos como o chamado *Princípio da subsidiariedade*, que consiste na delimitação das funções do Estado a intervenções apenas e tão somente complementares nas atividades que indivíduos e grupos sociais têm condições de realizar de forma autônoma e auto-organizada.

¹ Essa edição contou com o apoio de importantes instituições, como o Instituto Mises Brasil, Instituto Liberal de Minas Gerais e o Instituto Liberdade e Justiça, entre outros.

Parte-se da ideia de que a subsidiariedade advém do direito natural do homem de associar-se e, como decorrência disso, o direito de autogestão e autorregulamentação para realização de seus fins. Dessa forma, o Estado, como sociedade política, não pode ignorar ou impedir, mas respeitar as autonomias sociais. Se, na educação, não é o que predomina ainda, não é por ser impossível, mas por decisão política.

Ou seja, a subsidiariedade parte da noção de que a sociabilidade humana é um fato, ou seja, os grupos sociais, livremente formados, dão origem a uma estrutura natural da sociedade maior, que não é nada mais que uma sociedade de sociedades, composta por famílias, entidades profissionais, culturais, assistenciais e - por que não - educacionais.

Nesse sentido, seria possível uma relação das iniciativas educativas auto-organizadas com o Estado, a partir de uma nova dinâmica de relações baseadas no poder descentralizado. Isso significa que são necessárias novas formas de administração do sistema de ensino, que permitam o controle e responsabilidade da educação por parte das pessoas e comunidades organizadas, através das famílias e educadores autônomos. Conforme Galvão, Garcia e Carvalho, *a subsidiariedade*

Configura-se, assim, um princípio de filosofia social e política que deita raízes na natureza humana (o homem além de racional e livre, é um ser social) e na natureza da sociedade (a sociedade é constituída de sociedades): o que os indivíduos podem fazer por iniciativa e capacidade próprias compete a eles fazer; o que sociedades menores podem fazer com meios próprios deve ser feito por elas, sem interferência ou absorção por parte das sociedades maiores; tanto as sociedades menores, em relação aos indivíduos, como as sociedades maiores, em relação às sociedades menores, devem cumprir essa tarefa de ajuda sempre que necessário (SOUZA, 2022, p. 886).

A importância desse princípio da subsidiariedade na educação significa o fortalecimento de práticas já existentes, que não necessitam da interferência do Estado para o seu funcionamento.

A aplicação desse princípio da subsidiariedade traz consequências importantes, como a limitação do poder do Estado e a autonomia das comunidades de proverem a educação de que necessitam, e não a que os *educrats* querem impor às famílias. Ou seja, ao retirar do aparelho burocrático o dirigismo e intervencionismo na educação, garante-se, sobretudo, a autodeterminação dos indivíduos e dos grupos sociais, valorizando-se efetiva e concretamente a liberdade de escolha das famílias sobre qual a melhor educação para seus filhos, seja em relação à forma ou ao conteúdo.

Dados os limites desse estudo, apresentamos uma seleção de práticas de educação que trazem, na sua dinâmica de funcionamento, o potencial de romper com a lógica de monopólio estatal na educação. Conhecer essas práticas, bem como os seus resultados positivos, possibilita verificar o quanto é viável um sistema educacional sem o Estado ou,

na pior hipótese, com a presença secundária do Estado.

Fazem parte dessas práticas os “Vouchers” ou “vales Educacionais”, que garantem às famílias o direito de escolher as escolas para seus filhos, com a utilização dos próprios recursos que são apropriados pelo Estado para prover educação. Também apresentamos a experiência das “Escolas Charters”, que permitem a gestão privada dos estabelecimentos públicos de ensino. Nas práticas de maior autonomia, encontramos aquelas que estimulam o empreendedorismo educacional, como as “escolas privadas de baixo custo” e as “EdTechs-Startups de educação”, bem como a educação em casa ou *homeschooling*. Nessas três últimas, não só existe uma autonomia na organização e deliberação das formas de ensino e aprendizagem, como o estímulo para a criação de empreendimentos educacionais como escolas na comunidade, empresas de serviços e produtos tecnológicos para educação a distância e a abertura de um mercado para professores autônomos, que podem oferecer seus serviços de tutoria para famílias que optam pela educação domiciliar.

Ou seja, entre as características mais importantes dessas práticas, estão a limitação ou supressão da presença do Estado; a autogestão dos processos de ensino-aprendizagem, com controle da métodos e conteúdos; bem como o fomento ao empreendedorismo educacional e a criação de um mercado livre nesse setor.

4.1 VALES EDUCACIONAIS (*VOUCHERS*)

O “*Voucher*” educacional, ou “vale”, é uma proposta que busca devolver às famílias o recurso arrecadado pelo Estado para prover a educação. Com esse “vale”, as famílias podem escolher as escolas para seus filhos. Nesse sistema, o Estado torna-se apenas o financiador dos serviços de educação. Os recursos financeiros podem ser destinados às famílias em forma de um vale cuja validade é exclusiva para serviços de educação continuada, ou são transmitidos diretamente às escolas, remunerando-as de acordo com o número de matrículas.

Este sistema opõe-se ao modelo vigente no sistema estatal, em que os governos tanto financiam quanto gerenciam a operação das escolas do início ao fim: constroem ou locam o prédio, as salas, contratam professores, criam e gerenciam seu sistema de previdência, adquirem insumos e materiais, fazem a gestão das atividades pedagógicas e determinam as práticas pedagógicas. Ou seja, o *voucher* é uma alternativa de como o estado pode investir em educação de forma menos intervencionista, na medida em que coloca nas mãos das famílias os recursos que utilizaria para financiar toda a estrutura do sistema.

Friedrich Hayek, em sua obra *Constituição da Liberdade*, já afirmava que o modelo

estatizado de gestão e administração de escolas pelo governo não tem mais razão de existir.

Hoje mais do que nunca, não só é indefensável a ideia de que o governo deve administrar as escolas como também não mais se justifica a maioria dos argumentos antes apresentados em seu favor. Embora tais argumentos talvez fossem aplicáveis às condições do passado, hoje, como as tradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e como a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno, não é mais necessário que a educação seja não só financiada como também ministrada pelo governo (HAYEK, 1987, p. 451).

Como alternativa, Hayek defende a proposta de Friedman dos *vouchers*:

Conforme mostrou o professor Milton Friedman, hoje seria plenamente viável custear despesas de educação com fundos públicos sem manter escolas do governo, dando aos pais vales que cobrissem os custos da educação de cada criança e que pudessem ser usados para pagar as escolas de sua preferência. Poderia ser ainda recomendável que o governo abrisse diretamente escolas em comunidades isoladas, onde o número de crianças é restrito demais (e os custos médios da educação, portanto, demasiado altos) para justificar a existência de escolas particulares. Mas, no que se refere à grande maioria da população, certamente seria possível deixar que a educação fosse inteiramente organizada e administrada pela iniciativa privada, incumbindo-se o governo apenas do financiamento básico e de fixar um padrão mínimo para todas as escolas onde os valores fossem utilizados. Outra significativa vantagem desse plano é que os pais não se defrontariam mais com o problema de ou aceitar o tipo de educação proporcionado pelo governo ou ter de arcar com os custos totais de uma educação diferente e um pouco mais cara; e, no sistema proposto, caso os pais escolham uma escola que não seja do padrão comum, eles terão de pagar apenas o custo adicional (HAYEK, 1987, p. 452).

O economista austríaco mostra que o *voucher* não apenas permitiria a escolha, por parte das famílias, da melhor escola para seus filhos, como estimularia a criação de um mercado livre de escolas privadas que surgiriam para ofertar esse serviço.

Conforme destacou Hayek, o maior divulgador do *voucher* educacional foi o economista Milton Friedman, Prêmio Nobel de Economia de 1978, que o tornou conhecido em sua obra *Liberdade de Escolha*². Segundo Friedman (2017), “[...] o papel do governo seria fornecer financiamento enquanto assegura que as escolas atendam a certos padrões mínimos, como inclusão de conteúdo comum mínimo em programas”. Estaria implícito que, nesse papel do governo, estaria a garantia de que os fundos do vale seriam gastos em educação.

Friedman argumentou que a competição por estudantes levaria as escolas a operar eficientemente e recompensar o ensino de qualidade, com escolas eficazes estabelecendo boa reputação. Os pobres teriam escolhas educacionais não vinculadas às restrições de

residência incorporadas nos sistemas de escolas públicas da vizinhança. Na visão de Friedman, o ambiente educacional não seria suficientemente diferente de outros ambientes de mercado para interferir de maneira significativa com o funcionamento eficaz desse mercado para a educação.

Para Friedman (2017), há três grandes vantagens em prol do sistema, que seriam:

- 1) Livre escolha em um mercado educacional: a distribuição dos *vouchers* criaria um "quase-mercado" de educação, uma vez que não são só as famílias com renda média e alta (que podem pagar por uma escola privada), mas também as famílias de baixa renda poderiam escolher em qual escola colocar seus filhos. Concomitantemente, haveria o surgimento de competição sadia entre as escolas pelos alunos e recursos.
- 2) Acesso à educação de melhor qualidade: a autonomia dos pais e a concorrência entre as escolas faria com que os incentivos estivessem alinhados para uma melhor e mais eficiente provisão de serviços educacionais, o que impactaria positivamente na aprendizagem dos alunos.
- 3) Eficiência pedagógica e de gestão: as escolas privadas, por serem menos engessadas do que escolas públicas, teriam mais liberdade para inovar e descobrir práticas pedagógicas mais eficazes, tanto quanto adotar práticas de gestão que melhor se adaptem à realidade das famílias que atendem.

Outra questão importante da proposta é que ela pode se adaptar às necessidades de cada país, como mostram os estudos já realizados acerca dos diferentes desenhos implantados.

Existem aqueles executados em larga escala, como no Chile, Dinamarca, Holanda e Nova Zelândia, que englobam países inteiros ou contemplam centenas de milhares de alunos, assim como há também programas de pequena escala encontrados em diversos distritos e cidades dos Estados Unidos, Colômbia e Índia que, em geral, restringem-se a uma pequena região e são disponibilizados, em especial, para alunos pobres ou provenientes de escolas públicas ruins.

Nos programas de pequena escala, encontram-se regras que impõem restrições significativas a quem pode receber os *vouchers*, enquanto nos programas de larga escala, aqueles que são distribuídos para todo o país se aproximam mais do modelo proposto por Friedman.

Outro conjunto de diferenças que podem ser encontradas são: a) quais escolas podem participar; b) a possibilidade ou não de selecionar estudantes no caso de haver excesso de demanda em alguma escola; e c) as formas de financiamento.

Em função dessa diversidade, depende-se do design do programa, bem como do contexto em que ele é oferecido, para que seja possível dimensionar os diferentes resultados dos programas de *vouchers*. Em países como Suécia, Holanda e Chile, que

têm o sistema universal, todos os alunos, independentemente da renda familiar, ou de seu endereço, têm direito ao *voucher*, enquanto nos Estados Unidos - nos estados que adotam o sistema - há critérios de elegibilidade, seja pela renda familiar, a existência de necessidades especiais, entre outros.

Outro elemento importante para analisar a eficácia do programa é o seu tempo de execução. Ou seja, a prova do tempo nos permite analisar o quanto essa política impacta nos resultados efetivos da educação do país, no que diz respeito tanto à universalização da educação quanto ao aspecto da qualidade. Entre os países com experiências de *voucher* mais antigas, destaca-se o Chile, que utiliza o sistema desde 1981.

Antes da reforma, três tipos de escolas estavam em operação: I) escolas públicas gerenciadas pelo Ministério da Educação (80% das matrículas); II) escolas privadas não-subsidiadas que atendiam as famílias de renda alta (6% das matrículas); e III) escolas privadas subsidiadas que não cobravam mensalidades e recebiam subsídios, em geral católicas (14% das matrículas).

A reforma de 1981 teve dois componentes principais: 1º) o gerenciamento das escolas públicas foi transferido para os municípios e simultaneamente garantiu-se um subsídio por estudante, suficiente para cobrir seus custos; 2º) escolas privadas subsidiadas (ou *voucher*) começaram a receber exatamente o mesmo subsídio por estudante que as escolas municipais. Essas mudanças levaram a uma entrada substancial de escolas privadas. Escolas públicas operavam com mais restrições. Elas não poderiam “rejeitar” alunos, a menos que não houvesse vagas, e não podiam cobrar aulas particulares no nível primário.

Todas as escolas deviam implementar elementos de um currículo nacional e participar dos exames anuais padronizados, sendo que os resultados passaram a ser publicizados a partir de 1990. Nos anos mais recentes, ocorreram mais reformas. Desde 1997, escolas que cobram suplementos de taxa de matrícula são obrigadas a abrir exceções para uma porcentagem de estudantes de baixa renda. Em 2008, o *flat voucher* tornou-se diferenciado, sendo aumentado para os estudantes de baixa renda.

Entretanto, nem todas as escolas podem receber esses subsídios adicionais – são restritos a escolas que cumprem determinadas restrições que foram modificadas ao longo do tempo. Em 2009, 57% dos estudantes frequentavam escolas privadas, sendo 50% com *voucher*.

O programa chileno impôs poucas restrições sobre as escolas privadas. Elas poderiam receber *voucher* independente do status religioso e ser escolas profissionalizantes. Elas poderiam implementar políticas de admissão sujeitas a poucas restrições e, até 1994,

eram autorizadas a cobrar valores adicionais.

Por outro lado, seria apenas em aplicações de larga escala que a hipótese de desenvolvimento de um “quase-mercado” educacional, resultando em um aumento na inovação e variedade de métodos de ensino, poderia ser avaliada.

Os programas de pequena escala, muito embora não sejam capazes de provocar revoluções educacionais, como pretendia Friedman (2015), possibilitam investigações mais detalhadas acerca do impacto que uma política de *voucher* tem no aprendizado dos alunos participantes.

Na Suécia, por exemplo, nas regiões em que havia maior disponibilidade de vagas via *voucher*, percebeu-se também uma melhora no desempenho global (GPA) dos alunos das escolas estatais, bem como em testes padronizados.

Já nos programas de pequena escala avaliados no Canadá [5] e Estados Unidos [6], uma série de características foi percebida. Primeiramente, a proximidade das escolas privadas com *vouchers* afetava o desempenho das escolas estatais nos testes padronizados.

Segundo, que as escolas públicas passaram a alocar mais recursos nas séries mais próximas dos testes padronizados, haja vista que o baixo desempenho nesses testes por dois anos consecutivos na escola tornaria os estudantes inelegíveis aos *vouchers* no ano seguinte. Verificou-se também um aumento na proporção de escolas públicas com graus mais elevados nos testes um ano após a entrada do programa de *voucher* na região.

Deixando de lado os efeitos indiretos, pode-se discutir quais os resultados sobre a qualidade acadêmica dos estudantes que participam do programa. Nesse tópico, há que se separar os tipos de efeitos para identificar melhor os resultados.

Em vista de toda essa diversidade, cada tipo de programa apresentará vantagens e desvantagens. Programas de larga escala são, em geral, difíceis de avaliar, uma vez que não se dispõe de um contrafactual adequado com o qual compará-los. A questão fundamental é definir qual o objetivo da implantação desse programa. Se o objetivo é economizar recursos buscando também eficiência e qualidade no ensino, bem como ampliar o direito de escolha por parte das famílias, o programa mostrou nas experiências existentes que cumpre esse objetivo. Todavia, não é um programa que afaste totalmente o estado do sistema educacional, pois o governo continua coordenando o programa e decidindo suas mudanças, bem como detém o poder de encerrá-lo. O Estado não deixa de ser o controlador da educação.

O programa de *vouchers* educacionais não só garante a liberdade de escolha, mas o estímulo à oferta de educação por parte de empreendedores privados.

Os serviços educacionais poderiam ser prestados por empresas privadas,

com fins lucrativos, ou por organizações sem fins lucrativos. O papel do governo se limitaria a garantir que todas as escolas atendessem a certos padrões mínimos, como inclusão de conteúdo comum básico em seus programas, da mesma maneira como hoje inspeciona restaurantes para garantir a observância de certos requisitos mínimos de higiene (FRIEDMAN, 2017b, p. 94).

O sistema de *voucher*, conforme vimos, já foi implementado em diversos lugares do mundo, sob diferentes desenhos, em países com os mais diferentes contextos, por isso pode ser considerado “inovador” apenas em países como o Brasil, caracterizado pelo alto grau de centralização estatal da educação.

No Brasil, a proposta do *voucher* tem enorme resistência por parte dos *educratas*, entretanto, uma política similar foi criada para o ensino superior. O Programa PROUNI nada mais é do que um *voucher* para estudantes realizarem seus cursos em instituições privadas. Quanto ao ensino básico, a resistência continua e se expressa claramente nos projetos mais recentes, como o de implantação do Sistema Nacional de Educação, já mencionado no capítulo anterior, em que se propõe a exclusividade de alocação de recursos do estado em instituições estatais, o que impediria qualquer iniciativa do tipo *voucher* para as escolas de ensino básico.

4.2 ESCOLAS POR CONTRATO (*CHARTER SCHOOL*)³

Outra proposta que tem como objetivo diminuir a presença do Estado no sistema educacional trata-se das “Escolas Charter” (“Escolas de Contrato” ou “alvará”, em tradução livre). Criada nos EUA⁴, essa prática já teve algumas experiências realizadas no Brasil e atualmente existem projetos em fase de implantação⁵.

As “Escolas Charter” são modelos de instituições privadas de ensino que funcionam com dinheiro público, mas têm autonomia de gestão administrativa. Em vez de administrar diretamente a escola, o Estado delega essa função à iniciativa privada que, para continuar “parceira” do Estado, precisa cumprir metas de qualidade aferidas todos os anos. Com esse

3 Existem poucos estudos sobre escolas Charter no Brasil. O estudo mais completo é o de Maria Carolina Nogueira Dias. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo, Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. (Coleção excelência em gestão educacional; 2). Também utilizamos como referência para este capítulo as obras de CREDO, *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*. Universidade de Stanford, junho de 2009 e *Charter School Performance in New York City*, Universidade de Stanford, janeiro de 2010.

4 A primeira escola Charter nos Estados Unidos foi fundada em Minnesota, em 1992. Dezoito anos depois, já são 4.662 escolas no país com mais de 1 milhão de estudantes. Em 2009, o governo federal anunciou que dentro da iniciativa *Race to the top* (corrida para o topo), com recursos de US\$ 4,5 bilhões destinados às Secretarias de Educação, os estados com legislação favorável à abertura de escolas Charter ganhariam pontos na concorrência pelo repasse dos recursos. Com isso, houve um forte movimento dos estados para eliminar barreiras legais a fim de ampliar o número de Charters. (Ver CREDO. *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*. Universidade de Stanford, junho de 2009).

5

novo arranjo, as responsabilidades são divididas entre o executor da gestão da escola, que pode ser uma Organização Social (OS) ou Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a fiscalização e repasse de recursos por parte do Estado. O modelo institucional de “Escola Charter” tem sido uma alternativa à centralização estatal, que se mostra ineficiente na execução de processos administrativos rotineiros e impede o bom funcionamento de uma instituição educacional.

As organizações privadas tendem a ser mais ágeis e menos burocráticas - por exemplo, desde os processos de compra de material até o conserto de computadores e reformas nas salas de aula. Na relação com os funcionários, costumam exigir mais do desempenho, já que podem demitir, e, por outro lado, pagar bonificações para os melhores profissionais, uma vez que operam livres de muitas leis e regulamentos a que estão submetidas a maioria das escolas do Estado. Isso permite que a gestão busque processos de inovação sem os obstáculos da burocracia estatal.

Tudo isso é impossível em uma instituição estatal. Tudo, desde a simples compra de algum material ou contratação de um serviço para reforma ou conserto, deve, necessariamente, passar pelo labirinto burocrático dos diversos órgãos existentes. Da mesma forma, a demissão de profissionais que se mostram incompetentes para a função que foram contratados é quase impossível, em função do sistema de estabilidade no emprego.

No entanto, precisam cumprir metas claras, definidas pelo governo, ou então perdem o direito de administrar o local. Com esse modelo, há uma gestão compartilhada dos recursos, na qual o Estado os repassa e controla, além de fiscalizar o cumprimento de metas, e o gestor administra o uso dos recursos e executa as metas. Também é possível um complemento dos recursos feito pela própria entidade gestora. Dessa forma, uma parte dos custos é financiada pelo governo, e outra parte, pela própria iniciativa privada.

Esse modelo chegou ao Brasil em 1998, através de uma lei federal baseada em um modelo de gestão pública que havia sido desenvolvido nos países anglo-saxões ao longo da década anterior. Ele previa que o Estado deveria definir amplas políticas de atuação, mas delegar à iniciativa privada o dia a dia da prestação de serviços aos cidadãos. Como parte desse conceito, surgiram as parcerias com as Organizações Sociais (OS), entidades privadas ou organizações não-governamentais contratadas para gerenciar espaços públicos. Entretanto, esse sistema ficou restrito ao setor da saúde, onde a parceria se deu para a gestão de hospitais e postos de saúde.

Na educação, o principal impacto seria o mesmo que na saúde, ou seja, a diminuição dos gastos com gestão e infraestrutura e a manutenção do serviço público, conforme

destaca o economista Adolfo Sachsida.

Ressalta-se que esse modelo mantém a escola gratuita para os alunos, mas agora sob administração privada. A ideia básica é a seguinte: com uma administração privada alguns dos vícios decorrentes da administração pública seriam minimizados. Com uma melhor administração da escola o desempenho educacional dos alunos melhoraria, sem aumento de custos para o Estado. Assim, estamos argumentando que a simples mudança da administração da escola pública, para uma administração privada, é capaz de produzir importantes resultados acadêmicos, sem que tenha-se que aumentar o investimento público em educação (SACHSIDA, 2017, p. 57).

Os *educratas* são os maiores adversários dessa modalidade, que denominam de forma equivocada como “privatização da educação pública”. O modelo Charter de escola não é uma privatização - a escola se mantém como estatal; o que muda é o fato de passar a ter uma gestão privada sob contrato com uma gestão compartilhada entre gestor privado e o governo.

Existem variações entre os tipos de legislação que regulam o funcionamento de escolas Charter, mas algumas características comuns podem ser apontadas: a) todas recebem financiamento público baseado no número de estudantes e são cogerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos; b) possuem muito mais autonomia que as escolas públicas regulares em itens fundamentais da gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores; c) a admissão de alunos é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar.

Dependendo da região ou país e do tipo de convênio estabelecido pela parceria público-privada, as escolas Charter podem contratar professores segundo critérios próprios, desenhar seus currículos e oferecer uma carga horária maior. Para as famílias que procuram esse modelo de escola, um dos principais atrativos é o número de alunos matriculados, que tende a ser bem menor que o das escolas públicas regulares. Outro diferencial costuma ser a oferta de propostas pedagógicas inovadoras com elevados padrões de ensino, além de aulas complementares em áreas específicas, como arte ou tecnologia.

Os Estados Unidos foram pioneiros na consolidação dessa proposta no início dos anos 90. Em seguida, países como Nicarágua, Austrália, França e Japão também adaptaram e introduziram o modelo, mas de forma pontual, não como elemento importante nos esforços de reforma educacional. No Reino Unido, onde esse modelo tem maior relevância nos esforços de melhoria da educação, as escolas Charter são chamadas de academias e foram introduzidas em 2002 como parte da reforma de ensino liderada pelo então primeiro-ministro Tony Blair.

Um elemento importante a se destacar diz respeito ao desempenho dos alunos das

Escolas Charter. Nos exames nacionais de 2008 e 2009, a performance dos estudantes das academias foi duas vezes superior à média nacional.

Nos Estados Unidos, as escolas Charter são submetidas a contratos com as prefeituras, seguindo leis estaduais que têm o poder de autorizar ou impedir seu funcionamento, dependendo de seu desempenho. Seus fundadores costumam ser lideranças da sociedade civil – incluindo professores, pais ou ativistas – ou organizações não-governamentais, apoiadas por empresas e fundações.

Em setembro de 2005, a atual gestão de Nova York, que iniciou em 2010 seu terceiro mandato, numa das iniciativas mais ousadas para promoção de escolas Charter, anunciou que pagaria dois terços dos custos de construção de novos prédios, num total de US \$250 milhões, a fim de cumprir sua meta de criar mais 50 escolas Charter na cidade. No início da atual gestão, há nove anos, havia apenas 17 delas. Atualmente, são 99, servindo a mais de 30 mil alunos.

A demanda, no entanto, é muito maior que a oferta de vagas: em média, 39 mil famílias concorrem no sistema de loterias por 8.500 novas vagas por ano. Cerca de 62% dos alunos de escolas Charter na cidade são negros, comparados à média de 32% na cidade, e 30% são hispânicos, enquanto a média na cidade é de 39%. No caso de Nova York, as escolas Charter têm apresentado desempenho melhor que a média das demais escolas da cidade. Nas últimas avaliações oficiais, realizadas em 2009, 84,9% dos alunos de escolas Charter conseguiram nível adequado ou avançado nas avaliações de matemática, um aumento de 7,7% em relação ao ano anterior. Em inglês, o resultado foi 67,1%, um aumento de 10 pontos percentuais em relação ao ano anterior. Em comparação, 74,3% dos alunos de escolas públicas regulares conseguiram chegar ao nível adequado ou avançado em matemática, e 57,6%, em inglês.

O desempenho das escolas Charter chamou especial atenção nos segmentos de sexta à oitava séries, em que a rede pública tem encontrado maiores dificuldades para alcançar melhorias. Em matemática, 80,9% dos alunos conseguiram chegar ao nível adequado ou avançado e, em leitura, foram 63%. Comparativamente, o percentual de alunos das escolas públicas regulares que alcançaram esses resultados em matemática e leitura foram, respectivamente, 61,7% e 52%. Nos exames estaduais, estudantes de escolas Charter conseguiram 14,4% a mais em matemática e 13,5% a mais em leitura, quando comparados a estudantes de escolas públicas vizinhas. Se comparado com alunos de escolas Charter em outras cidades e no Estado, o desempenho dos alunos de Charters em Nova York também foi maior.

Esses resultados têm auxiliado a Secretaria de Educação, que, em maio de 2010,

conseguiu que o Legislativo Estadual aprovasse lei aumentando o número máximo de escolas Charter permitido para 460. Anteriormente, a legislação permitia o convênio para o número máximo de 200 escolas.

Um dos segredos do sucesso de Charters na cidade de Nova York está relacionado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares. Por essa razão, alguns dos melhores diretores e professores optam por trabalhar nelas. Em Nova York, lideranças da Secretaria de Educação ajudaram na criação de uma organização sem fins lucrativos, financiada por fundações do setor privado, o New York City Center for Charter School Excellence, para ajudar na formação dessas escolas, além de atuar como proponente do modelo junto a pais, formadores de opinião e legisladores.

Entretanto, Nova York tem sido uma das poucas cidades que conseguem aproveitar estrategicamente as inovações experimentadas pelas escolas Charter. Outras cidades não têm conseguido alavancar o sucesso pontual de uma ou mais escolas Charter, impactando o restante da rede com inovações testadas previamente em pequena escala. Chicago, que foi precursora do movimento, desde 1996, não conseguiu o mesmo efeito no sistema, pois deixou as diversas iniciativas Charter se pulverizarem, perdendo a oportunidade de dar à secretaria um poder maior de articulação e cobrança.

Na rede de Nova York, a escola mais bem avaliada pelos Boletins de Progresso pertence à rede de escolas Charter KIPP - iniciativa que merece destaque por sintetizar muitos ideais da reforma de ensino da cidade. Escolas Charter de qualidade, como a rede de escolas KIPP nos Estados Unidos, têm auxiliado gestores públicos na medida em que demonstram resultados positivos, ao mesmo tempo em que elevam os padrões de ensino e aprendizado para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com déficit de aprendizado.

Suas experiências com novas estratégias de ensino e gestão podem posteriormente ser multiplicadas ou adaptadas para toda a rede de escolas públicas. Tornam-se centros de excelência que mostram como alunos podem aprender mesmo diante das muitas adversidades sociais. Dois exemplos desse modelo – um de uma rede de escolas Charter bem-sucedida e outro de uma das cidades pioneiras no movimento – mostram que há grandes oportunidades e também muitos desafios na implantação e avaliação dessas escolas.

Segundo informação que consta no estudo da Fundação Itaú Social sobre a escola KIPP,

Considerado nos Estados Unidos um modelo de sucesso, hoje a KIPP é uma organização nacional com cerca de 16 mil alunos, a maioria de quinta a oitava

séries, 81% deles de famílias vivendo na linha da pobreza, sendo 60% negros e 35% hispânicos. Os indicadores mostram que o aluno que permanece na KIPP por quatro anos inicia a quinta série com média nos exames nacionais de 40 em matemática e 32 em leitura. Ao final da oitava série, o mesmo aluno está com uma média de 82 em matemática e 60 em leitura. Aproximadamente dois terços de todos os alunos de quinta série, ao final do primeiro ano na KIPP, apresentam melhor desempenho quando comparados aos seus pares das escolas públicas regulares, tanto em leitura (67%) quanto em matemática (63%). Depois de quatro anos na KIPP, 100% dos alunos de oitava série apresentam médias de desempenho em matemática e leitura acima das médias de suas redes públicas (New Report from KIPP Charters. Washington Post. Abril de 2008).

O êxito dessas experiências americanas pode servir de estímulo para que governantes menos estatistas ousem enfrentar os *educrats* e criem projetos de Escola Charter nos estados e municípios.

Vale destacar que, mesmo não tendo o escopo do modelo americano, os governos municipais no Brasil já realizam há bastante tempo um processo similar em relação à Educação Infantil (0 a 6 anos). O sistema denominado de “creches comunitárias” é similar ao modelo Charter. É um contrato de prestação de serviço entre a escola infantil (creche) privada e o governo municipal, que repassa o recurso e supervisiona o funcionamento da instituição e a utilização dos recursos, bem como a questão pedagógica. É garantida a autonomia na contratação de funcionários.

Dessa forma, podemos afirmar que o modelo Charter de gestão de escolas não é estranho em nosso país. Entretanto, a “reserva de mercado” do monopólio estatal na educação básica (Fundamental e Média) ainda é uma barreira a iniciativas como essa. Recentemente, governos mais liberais começaram a romper essa barreira - vale citar o município de Porto Alegre, que iniciou uma experiência de Escola Charter, e o governo do Estado do Paraná, que já aprovou projetos no Parlamento para implantação da experiência no Estado.

4.3 ESCOLAS PRIVADAS DE BAIXO CUSTO

Há um consenso entre especialistas em educação de que escolas privadas somente atendem às classes médias e ricas da sociedade. Essa afirmação foi colocada em xeque por uma ampla pesquisa realizada pelo professor e pesquisador inglês James Tooley.

A pesquisa, iniciada no ano 2000, foi financiada pelo Banco Mundial e tinha como objetivo analisar as escolas privadas em países em desenvolvimento⁶. A importante descoberta feita por Tooley foi algo até então completamente desconhecido de muitos

⁶ Conforme Tooley (p. 17) relata no livro, após um período como professor de Filosofia da Educação na Universidade do Cabo na África do Sul, retornou para a Inglaterra para terminar o doutorado e foi convidado pelo Banco Mundial para realizar uma pesquisa sobre escolas privadas em uma dúzia de países em desenvolvimento.

pesquisadores e instituições, que são as escolas privadas de baixo custo, as quais funcionam em comunidades carentes e são organizadas por moradores locais. Essas escolas, pouco conhecidas inclusive pelas autoridades locais, foram criadas com o objetivo de atender uma demanda por educação de famílias que optam por não colocar seus filhos em escolas do Estado.

A pesquisa de James Tooley, que utilizamos como referência para ilustrar essas práticas como uma das mais significativas para superar a armadilha da escolas estatal, foi relatada no livro *A árvore bela: Uma jornada pessoal através de como os povos mais pobres do mundo estão educando a si mesmos*. Sua investigação mostrou não apenas que a educação privada não é restrita às classes médias e altas, como também que as iniciativas de empreendedores privados de educação de comunidades carentes contribuem de forma significativa para a universalização e qualificação do ensino, coisa que, para grande parte dos especialistas, só é possível através da educação estatal.

O que Tooley encontrou foi uma realidade muito diferente do que estava acostumado a ler em relatórios, estudos e pesquisas de instituições de fomento sobre o tema das escolas privadas. Sua descoberta contrariava principalmente todo o pensamento predominante entre especialistas de entidades multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, bem como dos governos do mundo todo, acerca do papel exclusivo do Estado como provedor da educação universal para as massas.

A referida pesquisa mostrou que essa realidade não apenas era ignorada, como sequer havia interesse por parte dos governos em analisar o que foi descoberto, atitude encontrada também entre pesquisadores acadêmicos. Segundo Tooley (2020), “[...] essa realidade contrariava tudo que ele e seus pares haviam aprendido sobre educação estatal e privada - bem mais difícil do que aceitar uma realidade que desconheciam era aceitar que suas teorias estavam erradas”.

Duas questões chamaram a atenção de Tooley: primeiro, em relação aos valores baixos das mensalidades cobradas; e segundo, pelo fato de que mesmo havendo escolas estatais à disposição, as famílias optavam por pagar os estudos de seus filhos em escolas que não tinham a mesma infraestrutura, nem mesmo o reconhecimento, por parte do governo, de sua existência.

Tooley descobriu que, diferentemente do que se poderia crer, essas práticas não eram insignificantes para as famílias - ao contrário: essas escolas representavam a única forma de acesso a uma educação eficaz, no sentido de que seus filhos realmente aprendessem o básico - o que não ocorria nas escolas estatais, segundo relatos das próprias famílias. Assim Tooley descobriu uma grande rede informal de ensino comunitário,

de escolas privadas criadas por empreendedores locais que ofertavam educação para as famílias de sua comunidade, o que respondia à primeira questão sobre os baixos valores desse serviço.

O choque de Tooley com essa realidade permitiu que ele conhecesse uma realidade que estava e ainda está encoberta pelos interesses dos governos e das oligarquias tecnoburocráticas: os *educratas* não querem perder o monopólio que possuem sobre a educação. Tooley destaca esse discurso predominante entre os especialistas, segundo o qual:

Somente quando for maior o auxílio humanitário disponibilizado pelos países ricos ocidentais é que as crianças pobres poderão ser resgatadas da ignorância e do analfabetismo. Essa é a mensagem que ouvimos todos os dias, da parte de agências humanitárias internacionais, de nossos governos e de celebridades. Quando jovem, eu compartilhava dessa sabedoria consensual. Porém, ao longo dos últimos anos, embarquei em uma jornada iniciada nos bairros pobres de Hyderabad, na Índia, e que me levou até distritos destruídos pela guerra na Somalilândia; a favelas construídas sobre palafitas nas lagoas de Lagos, na Nigéria; de novo à Índia, a regiões pobres e vilarejos por todo o país; a vilas de pescadores ao longo da costa de Gana; a cabanas de lata e papelão nas maiores favelas da África, no Quênia; a remotas vilas rurais nas províncias mais pobres do noroeste da China; e de volta ao Zimbábue, às suas favelas prestes a ser demolidas. Foi uma jornada que me abriu os olhos (TOOLEY, 2020, p. 16).

O que o autor mostra em sua pesquisa é a enorme discrepância entre as teorias consolidadas na academia, relativas à educação estatal e ao desenvolvimento de países pobres, e a realidade que ele encontrou, na qual as pessoas, por sua própria conta, criam soluções locais e muito mais eficazes para resolver seus problemas.

Leia a literatura sobre desenvolvimento, ouça os discursos de nossos políticos, ouça nossos atores e astros da música pop – sempre e invariavelmente os pobres são descritos como desamparados e impotentes. Desamparadamente, pacientemente, eles devem esperar até que governos e agências internacionais agindo em seu favor lhes ofereçam uma educação digna. Então nós precisamos doar mais! É urgente! Ação, não palavras! Era tudo em que eu acreditava durante meus primeiros anos no Zimbábue. Mas minha jornada me fez suspeitar de que, embora bem intencionada, essa linha de pensamento deixa passar algo crucial. O que escapa ao senso comum sobre educação é aquilo que os pobres podem fazer - e já estão fazendo - por si mesmos. Descobrir isso foi uma jornada que mudou a minha vida (TOOLEY, 2020, p. 17).

Tooley relata, em seu livro, que o maior obstáculo que encontrava para prosseguir a pesquisa era convencer não só os governantes desses países onde ocorriam essas práticas, mas sobretudo os estudiosos do tema da educação, quanto à eficácia dessas práticas. Os relatos da sua jornada por vários países, conhecendo suas escolas privadas em comunidades carentes, são significativos para a compreensão desse fenômeno, pois

mostram que não são escolas de grandes empresas de educação e não estão voltadas para o público com maior poder aquisitivo. Pelo contrário: são pequenas escolas, que muitas vezes funcionam na própria casa do proprietário.

Na cidade indiana de Hyderabad, Tooley relata a surpresa quando entra em contato com as primeiras escolas do tipo que não esperava que existissem “[...] visitamos cerca de 50 escolas privadas em algumas das regiões mais pobres da cidade [...]. Parecia haver uma escola privada em quase todas as esquinas, exatamente como nas partes ricas da cidade” (TOOLEY, 2020, p. 21).

Um fato que chamou a atenção foram os nomes das escolas, em sua maioria batizadas com nomes de santos católicos, como Santa Maria e São João, o que parecia estranho em uma comunidade de muçulmanos. A explicação, segundo Tolley, foi:

De fato, por um tempo eu tive a ilusão de que esses santos e freiras deviam estar presentes também na tradição islâmica. Mas não, os nomes eram escolhidos devido à conotação que tinham para os pais: as antigas escolas católicas e anglicanas ainda eram vistas como as melhores escolas da cidade, então seus nomes religiosos eram tomados de empréstimo para significar qualidade e atrair alunos (TOOLEY, 2020, p. 22).

A questão da busca na qualidade do ensino por parte dos pais é o principal motivo de sua existência. E o fato mais contraditório encontrado na pesquisa é que essa preocupação pela qualidade não parecia ser dos governos locais em relação às escolas estatais. E tem sido exatamente esse o motivo pelos quais as famílias deixavam de utilizar a educação “gratuita” das escolas do governo em busca de uma maior qualidade oferecida pelas privadas.

Cabe reproduzir esse relato de Tooley sobre uma das primeiras escolas que encontrou, pois mostra também outro elemento fundamental da experiência, que é o caráter de empreendimento familiar e o espírito empreendedor de seu criador e responsável - nesse caso, um jovem de 27 anos.

Uma das primeiras escolas a que Khurum me levou foi a Escola Secundária da Paz (Peace High School), dirigida por um jovem de 27 anos chamado Mohammed Wajid. Como muitas que viria a visitar, a escola situava-se em uma residência familiar adaptada, em plena edi Bazar, a rua principal e mais movimentada dali, embora estreita. Um imponente letreiro anunciava o nome da escola. Por um portão de ferro apertado, adentrei um pequeno pátio recreativo, onde Wajid dispunha de alguns modestos balanços e escorregadores para as crianças brincarem. Numa parede posterior havia gaiolas com coelhos de estimação criados pelas crianças. O escritório de Wajid ficava de um lado, os quartos da família do outro. Nós subimos por uma escada estreita, escura e suja e chegamos às salas de aula. Elas também eram escuras, sem portas, e o barulho da rua entrava facilmente pelas janelas gradeadas, mas sem vidros. As crianças todas pareciam incrivelmente animadas ao ver seu visitante estrangeiro e ficaram de pé para me cumprimentar. As paredes eram pintadas

de branco, mas descoloridas pela poluição, pelo calor e pelo vai-e-vem usual das crianças. Do terraço de seu prédio, Wajid apontou a localização de outras cinco escolas privadas, todas competindo pelos mesmos alunos do bairro (TOOLEY, 2020, p. 20).

O autor completa o relato com outras informações como quantidade de alunos, que na ocasião eram 285, e 13 professores trabalhando. A escola se intitulava como secundária, mas, como outras, também oferecia educação infantil (de 0 a 6 anos) e fundamental até a décima série, além de ensinar matemática a crianças mais velhas. Em relação às taxas, estas variavam entre 60 e 100 rúpias, o que equivale a US \$1,33 e US \$2, dependendo da série da criança, sendo a mais baixa a maternal, e aumentavam à medida que a criança progredia na escola. Segundo Tooley, a respeito das taxas,

Ele me explicou que essas taxas eram acessíveis aos pais, os quais eram, em sua maioria, trabalhadores braçais, puxadores de riquexós, varejistas e mecânicos – ganhando por volta de um dólar por dia. Em conversas com moradores locais, ouvi que os pais valorizavam muito a educação e fariam qualquer sacrifício para assegurar que seus filhos tivessem a melhor educação dentro de suas possibilidades (TOOLEY, 2020, p. 23).

Esse relato foi o primeiro de muitos que são descritos no livro, todos eles muito semelhantes quanto às características gerais dessas escolas. Essa realidade será encontrada em todos os países em que foi feita a pesquisa⁷.

Outro relato do autor sobre como foi o processo de criação de uma das escolas pesquisadas mostra a importância do empreendedorismo e da vocação para a educação como uma combinação fundamental para o desenvolvimento dessas iniciativas:

Uma escola típica entre as que tinham sido fundadas com uma motivação empresarial era a Escola Secundária São Maaz (St. Maaz High School), situada nos arredores da prisão estatal [...]. São Maaz era dirigida pelo Sr. Sajid, ele tinha mais de 45 anos e uma evidente paixão por ensinar e por inspirar outras pessoas. Ensinar, ele me disse, era o que o mantinha jovem, e era tanto seu hobby quanto a fonte de sua vivacidade; para ele ensinar era como atuar. Seu objetivo era inocular o amor pela disciplina que ele ensinava, a matemática [...]. Sajid tinha começado a ensinar aos 20 e poucos anos, inspirado, segundo me disse, pelo modo como conseguiu ensinar a seu irmão mais novo os princípios básicos da mecânica demonstrando-os em uma velha bicicleta (seu irmão é hoje um engenheiro mecânico). De início ele era, em suas próprias palavras, um professor-vendedor-de-porta-em-porta, viajando de bicicleta para ensinar todas as disciplinas obrigatórias a crianças em suas casas, por um valor nominal. Após três anos nesse negócio, em 1982, ele fundou uma pequena escola que consistia em 15 alunos sentados no chão de uma sala minúscula em sua casa alugada. Daí a coisa progrediu, nos 19 anos seguintes, para quase 1000 alunos quando o conheci, ocupando três espaços alugados – um para o maternal e as séries primárias e cada um dos demais para as turmas de meninos e meninas mais velhos (TOOLEY, 2020,

⁷ Conforme Tooley informa na apresentação do livro, a pesquisa foi realizada em cidades da Índia e de países africanos, bem como em cidades da China.

Em relação aos professores dessas escolas, a pesquisa mostra o quanto a burocracia estatal, ao invés de facilitar o ensino, torna-se uma dificuldade para futuros professores recém-formados. Tooley questionou os professores acerca dos motivos que fazem com que trabalhem nessas escolas quando poderiam obter salários maiores nas escolas estatais.

A resposta era simples: eles não conseguiam emprego nas escolas públicas. Às vezes, conseguir tais empregos era mera questão de indicação política, segundo me disseram. Como pessoas ordinárias não tinham esse tipo de benefício, elas acabavam trabalhando nas escolas privadas. Mas a falta de credenciais pedagógicas do governo também era, provavelmente, um dos principais motivos. Muitos dos professores das escolas privadas tinham diplomas de curso superior; alguns tinham inclusive qualificações mais altas, como mestrado em matemática ou ciência. Mas tais credenciais não os qualificavam para o trabalho em escolas públicas. Para isso era necessário o certificado de treinamento pedagógico emitido pelo governo. Os donos de escola privadas desprezavam essa regra: “Capacitação pedagógica governamental”, disse-me Khurum: “é como aprender a nadar sem ter jamais chegado perto de uma piscina; (...) nossos professores sem treinamento aprendem a ensinar no alagado” (TOOLEY, 2020, p. 25).

Tooley se surpreendeu com essa realidade encontrada, sobretudo com relação à incapacidade de pesquisadores a reconhecerem. Ele relata que, inclusive, nomes famosos, como o indiano Amartya Sen, vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 1998, coautor de um trabalho denominado “Índia: Desenvolvimento e Participação”, ignorava totalmente as escolas privadas das comunidades pobres da Índia. Conforme destacou Tooley,

Eu li a conclusão do capítulo sobre educação e não encontrei coisa alguma que contrariasse o que todos sabem: “A educação básica universal é um objetivo realizável”, escreveu o autor, desde que se torne “uma questão política mais vigorosa”. Mais gastos estatais necessários e o governo deve engajar-se mais ativamente em “abrir novas escolas, melhorar as infraestruturas, contratar mais professores, simplificar o currículo, organizar as guias de matrícula, oferecer livros didáticos gratuitos”, e assim por diante. Ele sequer se furtou de apregoar o refrão mais batido sobre educação privada, de que as “classes privilegiadas” são “as principais clientes de escolas privadas não subsidiadas”. Era mais do mesmo senso comum: a educação privada serve às elites e não tem nada a ver com a educação primária universal, da qual se ocupam governos e políticas públicas. Não havia nada ali que questionasse os consensos desenvolvimentistas (TOOLEY, 2020, p. 38).

Outro fator que causou espanto a Tooley em relação à pesquisa de Sen foi o fato de que o economista indiano utilizou como base de dados o Relatório público Sobre a Educação Básica (relatório PROBE, em inglês), uma pesquisa detalhada sobre os serviços de educação em quatro estados do norte da Índia. Nesse relatório, são descritos com clareza os fatores que fazem com que as famílias pobres optem por matricular seus filhos em escolas privadas. Entre eles, os problemas encontrados nas escolas estatais e as

vantagens das privadas, conforme afirma Tooley:

O relatório era muito claro: “Em uma escola privada, os professores são comprometidos com o administrador (que pode demiti-los) e, através dele, com os pais (que podem retirar seus filhos da escola). Em uma escola pública, a cadeia de comprometimento é muito mais fraca, pois os professores têm empregos permanentes, com salários e promoções desvinculados de seus desempenhos. Esse contraste é percebido com total clareza pela grande maioria dos pais (TOOLEY, 2020, p. 40).

A qualidade no ensino tem sido o motivo principal pelo qual as famílias, mesmo as mais carentes, optavam por pagar a educação dos filhos ao invés de colocá-los nas escolas “gratuitas” do Estado. Nesse aspecto, Tooley insiste na questão da educação estatal e pergunta: “Mas será que a coisa era mesmo tão feia?” E ele próprio responde:

Minha pesquisa, afinal de contas, mostrara que um número significativo de pais havia tentado a educação gratuita nas escolas públicas, mas decidira mandar seus filhos de volta às privadas. Isto não seria incoerente, caso eles pensassem que as escolas privadas eram tão ruins? Eu e meu parceiro de pesquisa de Newcastle, James Stanfield, decidimos entrevistar grupos de pais em quatro escolas que haviam reportado a volta de crianças que inicialmente pediram transferência para as escolas públicas. E esses pais nem por um instante questionavam sua decisão de retornar seus filhos ao ensino privado. Em todas as conversas, os pais insistiram no fato de que a educação oferecida nas escolas privadas da favela era melhor do que nas escolas governamentais da região – mesmo que a aparência dos prédios sugerisse o contrário (TOOLEY, 2020, p. 142).

O problema da falta de estrutura também intrigava o pesquisador.

[...] Pois, ainda que as taxas fossem baixas, as escolas públicas eram gratuitas. Nas escolas públicas as crianças ganhavam uniformes de graça, arroz de graça na hora do almoço e livros de graça. E, por mais que me agradasse muito visitar as escolas privadas e testemunhar a dedicação de seus administradores, a condição de seus prédios era preocupante. Eles eram apertados, muitos eram sujos, com frequência fedorentos e escuros, e sempre, em algum nível, improvisados. Uma das escolas ficava em um criadouro de galinhas adaptado. Então por que os pais escolheriam pagar para mandar seus filhos a escolas como essas? Os diretores me disseram que as escolas públicas tinham muitos problemas. Os professores não compareciam, e quando compareciam raramente davam aula. Ouvi dizer na Cidade Velha que as escolas públicas estavam perdendo alunos, mesmo que os professores ainda ganhassem bons salários. Dizia-se que uma escola pública das redondezas tinha 37 professores, mas apenas 36 alunos. Outras escolas atendiam a mais crianças, mas a mesma história sobre o ensino precário era repetida (TOOLEY, 2020, p. 33).

O relato das famílias deixa muito claro o quanto a educação tem um significado para as famílias e como elas conhecem a realidade das escolas estatais:

Nós pedimos aos pais que discorressem sobre quais características especificamente os fazia preferir o ensino privado. Uma mãe disse: “As pessoas pensam que a educação pública é de graça; pode ser de graça,

mas as crianças não aprendem. Isto diminui a qualidade do ensino e é o motivo porque muitos pais retornaram seus filhos à escola privada. Eles os tinham transferido para alguma das públicas por causa do ensino gratuito... Mas as crianças não aprendem; tudo o que elas fazem lá é brincar”. Outros pais concordaram. Um nos disse: “Enquanto a maioria dos professores na escola do governo ficam só descansando e fazendo suas coisas, na escola privada nossos professores estão o tempo todo ocupados e dando o melhor de si, porque sabem que quem os paga somos nós. Se eles não trabalharem direito podem ser notificados pela diretora de que não toleraremos isso, pois produzimos o dinheiro com o nosso suor e não podemos desperdiçá-lo, já que não se encontra dinheiro em árvores e você tem que trabalhar duro para consegui-lo, então o professor também deve trabalhar duro com nossas crianças para ganhar seus sustento” (TOOLEY, 2020, p. 143).

A relação comunitária é outro fator decisivo para que as famílias tenham informações sobre o tipo de educação que é oferecida tanto nas escolas estatais como nas privadas de baixo custo.

Descobrimos que eles, na verdade, haviam ativamente comparado em suas vizinhanças o desempenho das crianças nas escolas governamentais com o de crianças nas escolas privadas. Uma mãe comentou: “Se você comparar uma criança que estuda em escola privada com uma que estuda em escola pública, fazendo algumas perguntas sobre suas matérias na escola, você descobrirá que a primeira vai muito bem, enquanto a segunda nem tanto. Mesmo comparando suas notas em provas você pode ver que o desempenho do aluno da escola privada é melhor do que a pública” (TOOLEY, 2020, p. 143).

“As crianças de escolas públicas estão sempre vestidas em uniformes bonitos, mas quando você pergunta algo do que aprendem na escola, percebe que não sabem nada” (TOOLEY, 2020, p. 144). O comprometimento dos professores das escolas privadas das comunidades, em comparação com os professores estatais, é outro fator destacado pelas famílias. Esse fato é muito bem relatado por Tooley no que ele chama de “professores descomprometidos”.

De acordo com a literatura que eu vinha lendo, os professores de escolas governamentais têm outro problema com relação às crianças pobres: eles não têm muito gosto em ensiná-las. O Banco Mundial cunhara inclusive um nome para este problema - “a distância social” - isto é, professores e diretores do setor público, advindos de áreas mais ricas da cidade para dar aula em comunidades pobres, têm pouca compreensão ou respeito por seus pupilos. Segundo o relatório do Banco Mundial, os pais pobres comentavam que os professores “têm o nariz empinado e nos desprezam”, e “realmente sabem como fazer você se sentir um monte de lixo” (TOOLEY, 2020, p. 156).

Esse descomprometimento dos professores estatais é consequência da falta de vínculo com as comunidades onde lecionam. O fato de trabalharem para o governo os põe à disposição para escolas em diferentes comunidades com as quais, na maioria das vezes, o educador não tem nenhuma relação, pois não é o seu local de moradia. Essa “distância

social” faz com que o professor não tenha conhecimento da realidade das famílias.

“Distância social” foi algo que encontrei seguidamente ao longo de minha jornada. Estava presente nas escolas públicas de Makoko, onde a maioria dos professores nunca sequer estivera na favela onde boa parte de seus alunos morava, tendo de viajar todos os dias por duas horas das áreas ricas de Lagos até seu local de trabalho; uma das professoras vinha de um estado diferente e sequer falava a língua de seus alunos. Nenhum professor sabia da existência de escolas privadas dentro das favelas (TOOLEY, 2020, p. 157).

Devido a esse quadro encontrado, e inclusive reconhecido nos relatórios das grandes instituições financiadoras da educação estatal, como o Banco Mundial, poderia se esperar alguma proposta alternativa à educação estatal. Todavia, como mostra Tooley, o que se encontrava nas sugestões dessas entidades era a manutenção do financiamento da educação estatal.

Tooley relata que a “resposta apropriada” ao “fracasso estatal” não era buscar outras alternativas, mas, ao contrário, “fortalecer o poder do Estado”. Com igual firmeza, o Banco Mundial concordava: embora “os subsídios públicos tenham com frequência falhado em oferecer um ensino universalmente acessível e efetivo”, isso “não significa que a solução seja uma abordagem radicalmente diferente”. Para os especialistas em desenvolvimento, a solução era clara: mais educação pública era necessária, e de melhor qualidade.

Os relatórios dessas instituições, descritos por Tooley, mostram os argumentos de especialistas das entidades multilaterais, que mantêm a posição de que somente através do Estado será possível aos países em desenvolvimento atingirem a educação universal e superar o seu atraso. Nos argumentos expostos, ficam claras tanto as contradições em relação à realidade como também, em muitos casos, um total desconhecimento, por parte dos especialistas técnicos, acerca do que ocorre na realidade das famílias de comunidades que optam pela educação privada local ao invés daquela oferecida pelo Estado. A ideia de que as escolas privadas das comunidades são de baixa qualidade aparecia na totalidade dos relatórios.

Ao ler especialistas em desenvolvimento, parecia que sua depreciação generalizada das escolas privadas de baixo custo não tinha fundamentos sólidos. Eles poderiam, é claro, estar certos, mas não me foi possível encontrar evidências de que fosse o caso. Os pais pobres vinham fazendo escolhas difíceis. Será que eles eram realmente tão estúpidos quanto sugeriam os especialistas? [...] era preciso lidar com outro mistério nos escritos dos especialistas em desenvolvimento. Considerando que as escolas privadas de baixo custo eram de tão má qualidade e que seus proprietários eram motivados pelo desejo de lucrar, os especialistas estavam irredutíveis também quanto a outro ponto: a necessidade urgente de regulamentação para salvar os pobres das garras de empresários inescrupulosos (TOOLEY, 2020, p. 172).

A regulamentação estatal entra em cena, defendida por uma das instituições mais

respeitadas, como a UNICEF⁸:

Um relatório da UNICEF utilizava a mesma argumentação dura contra as escolas privadas para os pobres: regulamentar a educação privada de “baixa qualidade” é urgente, de modo a “impedir que [...] os cidadãos sejam explorados ao tentar ter acesso à educação”. Enquanto isto não for feito, os pobres continuarão a “pagar preços muito altos por uma educação de qualidade precária”. Um “sistema regulatório apropriado é fundamental para assegurar que as crianças recebam [...] educação de qualidade”. O ônus de “oferecer e implementar um ambiente de severa regulamentação” deve caber ao “Estado central” [...]. O que me intrigava era que esse tipo de solução não se coadunava com minha crescente experiência de como funcionavam regulamentações de qualquer tipo, não somente escolares, nos países que eu estava estudando (TOOLEY, 2020, p. 175).

Comprovar que os especialistas operam com base de abstrações e não na realidade, especialmente na academia, é o que faz o autor quando relata a recepção que obteve em um congresso acadêmico, quando apresentou os resultados de sua ampla pesquisa, que de forma inequívoca comprovava que não só as escolas privadas não eram exclusividade das classes altas, como faziam parte da realidade das comunidades carentes, que optavam por pagar o ensino privado mesmo tendo à disposição escolas estatais gratuitas.

De volta à Inglaterra, logo após meu retorno do Zimbábue, eu apresentei alguns de meus resultados em uma importante conferência sobre educação e desenvolvimento em Oxford. Expus as linhas gerais de minhas descobertas sobre as escolas privadas que atendiam à maioria da população escolar em áreas pobres da África e da Índia. Também a China tinha algumas interessantes lições a ensinar nesse sentido. Eu expliquei que, após testar muitos milhares de crianças e observar algumas milhares de escolas, as instituições privadas se haviam mostrado superiores às públicas com relação a indicadores de qualidade e ao desempenho dos alunos. E tudo isso por uma fração do custo das públicas. Disse ainda que a educação primária universal talvez não seja tão benéfica como tantos acreditam, pois parece ter como efeito o esvaziamento de escolas privadas que, quando ativas, prestavam melhores serviços aos pobres. Ao menos era assim no caso do Quênia (TOOLEY, 2020, p. 227).

As posições de contrariedade aos resultados da pesquisa de Tooley expressam o comportamento típico do *educrata* que mostramos nos capítulos anteriores. Malgrado as evidências em contrário, a ideologia estatista se mantém, conforme relata o autor:

Quando terminei minha apresentação de PowerPoint e o presidente da conferência abriu espaço para perguntas, um professor, metaforicamente atirando meu caderno diante da mesinha à minha frente, discordou de tudo o que eu dissera: “Tooley está arando em nicho solitário, e que pode permanecer assim por um longo tempo”. Outro levantou-se para criticar minha abordagem: “O trabalho de Tooley é perigoso, nas mãos erradas pode levar à derrocada da educação estatal”. “Você pintou um belo quadro dos mercados educacionais”, disse outro, “mas será que nunca ouviu falar de falhas do

8 UNICEF é um órgão vinculado às Nações Unidas (ONU), responsável por pesquisas e estudos sobre direitos das crianças.

mercado?" Suspirando profundamente, um outro disse: "Não importa o que mostram suas evidências. Estatísticas, estatísticas, estatísticas, quem se importa com estatísticas? A educação privada nunca será pró-pobre". Os especialistas em desenvolvimento são todos pró-pobres. Eu, por encorajar a opção das famílias pobres pela educação privada, não era: "Os pobres têm de utilizar a educação estatal porque não devem pagar taxas". Uma jovem sentada à frente expressava a mesma rejeição implacável: "você obviamente não sabe nada sobre direitos humanos. A educação gratuita e obrigatória é um direito consagrado pela Declaração Universal!" (TOOLEY, 2020, p. 227).

A partir de sua pesquisa, Tooley refuta o argumento, sempre utilizado pelos defensores do estado, de que nenhum país alcançou melhorias na educação sem o envolvimento do governo, que teria garantido a educação universal, o que teria ocorrido nos EUA, Canadá e Europa Ocidental. O autor rebate esse argumento:

Há evidências fortes, ainda contraintuitivas, de que, já no século XIX, a educação primária universal era um fato mais ou menos estabelecido na Europa e nos Estados Unidos, antes de haver qualquer envolvimento estatal de peso, através de meios privados como a igreja, a filantropia e as tão mal reputadas "*dame schools*", isto é, escolas privadas mantidas por pequenos proprietários, bastante parecidas com as que vemos hoje nas favelas de países em desenvolvimento. De forma menos controversa, suspeito de que também se possa duvidar do suposto fato de que nós ocidentais realmente temos uma educação universal em nossos atuais sistemas públicos de ensino, se levada em conta a evasão escolar (TOOLEY, 2020, p. 237).

A reflexão sobre como os povos educaram seus filhos antes da interferência estatal está muito bem analisada na obra já citada *Educação livre e obrigatória*, de Rothbard, na qual o autor faz uma análise de como e por que o Estado interferiu na educação de todas as comunidades a partir da era moderna - não só onde não havia educação, mas onde já era realizada de forma autônoma pelas próprias comunidades.

Tooley também faz uma análise desse processo histórico em relação à educação nas comunidades da Índia e África antes da colonização. Ali, ele identifica uma tradição de educação comunitária, organizada pelas próprias comunidades. O autor conta como chegou a esse contato com a história da educação quando encontrou, por coincidência, em uma livraria de Hyderabad, cidade indiana onde iniciou a pesquisa, um livro esclarecedor⁹. A obra tinha como título *A Árvore bela* (*The Beautiful Tree*), o mesmo título que Tooley daria à sua obra, que era uma homenagem a Mahatma Gandhi. O livro encontrado tinha um conteúdo nacionalista, escrito no contexto da luta da Índia contra o colonialismo inglês. Mesmo com uma certa desconfiança dos argumentos nacionalistas, segundo os quais os

9 É muito interessante o relato de Tooley de como chegou a este livro do autor que se chamava Dharampal. Ao chegar à cidade Indiana de Hyderabad para sua pesquisa, resolveu buscar uma livraria que era citada em um livro que ele havia lido do autor William Dalrymple. Ao encontrar a livraria, informou ao atendente que estava apenas "seguindo os passos de Dalrymple", mas o atendente entendeu que ele estava interessado na obra de Dharampal, que é o autor do livro *A árvore bela*, sobre a educação indiana tradicional, existente antes da colonização britânica.

ingleses só haviam provocado malefícios à Índia, Tooley encontrou na obra os argumentos do líder da independência da Índia acerca da educação antes e depois da colonização inglesa, que corroborava suas hipóteses.

Abri o livro verde. Não era velho – datava de 1983 - li ali mesmo, de pé. Dharampal iniciava o seu texto com uma longa citação de Mahatma Gandhi, de um discurso na Chatham House, em Londres, a 20 de Outubro de 1931: “Digo, sem temer a possibilidade de alguém refutar estes números, que a Índia de hoje é menos letrada do que era há cinquenta anos ou cem anos, assim como Burma, pois os governantes ingleses, quando chegaram à Índia, ao invés de manter as coisas como eram, começaram a arrancá-las. Eles reviraram o solo, observaram a raiz, e depois deixaram-na desse jeito, revirada, e a árvore bela pereceu” (TOOLEY, 2020, p. 243).

Tooley começa a descobrir que seus argumentos, longe de serem novos, refletem uma realidade que fez parte da tradição dessas comunidades:

O discurso de Gandhi começou a ecoar algumas de minhas próprias conclusões: “As escolas aldeãs não eram boas o suficiente para o governador britânico, então ele elaborou seu próprio programa. Todas as escolas tinham que dispor de determinada parafernália, prédios e coisas do tipo”. Isso não era vagamente semelhante ao discurso atual dos especialistas em desenvolvimento e governos nacionais? [...] Eu desconhecia evidências de que tivesse existido escolas na Índia antes da chegada dos ingleses e o mais interessante: estas pareciam ser evidências inglesas da época. Gandhi concluía dizendo: “E as escolas estabelecidas segundo o modelo europeu eram caras demais para o povo [...]. Eu desafio qualquer um levar a cabo um programa de educação primária obrigatória para essas massas, no período de um século. Este meu país paupérrimo não tem condições de sustentar um método educacional tão caro. Nosso estado preferiria reviver o antigo mestre-escola das aldeias e fazer com que em cada uma dessas aldeias houvesse uma escola para meninos e meninas (TOOLEY, 2020, p. 244).

Tooley pode comprovar que o que ele havia descoberto não era novidade para as comunidades que pesquisou, onde a tão defendida “educação estatal de massas” ainda não era uma realidade um século depois de implantação do modelo britânico, como previa Gandhi, em face dos custos que o sistema estatal necessitava - e necessita - para funcionar.

A partir desse ponto, Tooley chega à conclusão de que as milhares de escolas privadas criadas por iniciativa de empreendedores locais não eram nada mais que uma prática atual do “*antigo mestre-escola das aldeias*” de Gandhi, ao invés das megaestruturas escolares estatais que não atendiam aos interesses educacionais da comunidade.

Estimulado pelo conteúdo do livro de Dharampal sobre educação tradicional na Índia, Tooley resolveu pesquisar as fontes utilizadas na obra. Acabou encontrando como fonte um relatório realizado pelo governador inglês da Província de Madras em 1822, sobre a realidade da educação do povo indiano¹⁰. E os resultados, segundo Tooley, foram

10

A minuta de Munro, como ficou conhecida, foi enviada a todos os coletores de impostos dos distritos para

impressionantes:

Longe de não haver educação na Índia antes de os ingleses trazerem seu sistema, os números mostram uma abundância de escolas e faculdades preexistentes: em 20 distritos, foram contabilizados 11.575 escolas e 1094 faculdades, como 157.195 e 5.431 alunos, respectivamente. Além disso, muitos coletores reportaram um número ainda maior de estudantes sendo educados em suas próprias casas. Embora tais números fossem difíceis de estabelecer precisamente, fizeram-se algumas estimativas – por exemplo, o coletor de Madras, que havia contabilizado 5.699 alunos nas escolas, reportou que a adicional de 26.963 estudantes de nível escolar recebiam educação em suas casas, o que significava um número cinco vezes maior do que o de alunos nas escolas (TOOLEY, 2020, p. 245).

A conclusão dessa pesquisa evidenciou que o sistema educacional enraizado e abrangente, que existia desde antes do colonialismo britânico e atendia a todos os setores da sociedade, era um sistema privado de ensino. Em vista dessas descobertas de outros documentos oficiais¹¹, Tooley conclui que:

De Madras a Bengala, de Bombaim a Punjab, as evidências coletadas mostravam que toda a tentativa de negação da existência de um ensino nativo digno de nota antes da intervenção britânica estava completamente equivocada: pelo contrário, tudo apontava para a existência de um vibrante sistema educacional nativo, que atendia, no mínimo, a uma quantidade de meninos tão alta quanto a verificada nos países europeus, incluindo a Inglaterra, apenas alguns anos antes. Esta era uma descoberta bastante extraordinária. O fato era que quase todas as aldeias indianas possuíam escolas antes de os ingleses as substituírem pelo sistema que lançou as bases do sistema público atual (TOOLEY, 2020, p. 247).

Tooley mostra que Gandhi havia mostrado de forma crítica o que significou para o povo indiano o abandono da educação tradicional, baseada nas comunidades, pelo modelo estatal trazido pelos ingleses:

Diante de todos esses dados, eu agora podia compreender com mais clareza aquela fala de Gandhi no Instituto Real de Assuntos Internacionais em Londres, em 20 de Outubro de 1931. Quando ele diz que os ingleses vieram à Índia e arrancaram “a árvore bela”, refere-se à árvore do sistema privado de educação, que atendia tanto aos pobres quanto aos ricos. Ao invés de adotar esse sistema de educação privado e nativo, os ingleses o arrancaram, matando-o. E isto deixou a Índia “menos letrada do que era cinquenta ou cem anos atrás” (TOOLEY, 2020, p. 251).

Outra descoberta diz respeito ao comportamento dos futuros governantes da Índia

orientar a pesquisa sobre a existência de escolas atuantes que ensinavam a ler e escrever com o número de alunos atendidos em cada uma e quais as castas pertenciam. Os relatórios ficaram prontos aos poucos, alguns levaram até três anos para serem concluídos, o que mostrou que foi um processo longo.

¹¹ Novos estudos foram encontrados, como a pesquisa feita em Bengala “O estado da educação em Bengala” (1835-1838), publicado pela Universidade de Calcutá. O primeiro relatório dessa pesquisa apontava para a existência de cerca de 100 mil escolas nas aldeias de Bengal e Bihar nos anos de 1830, dado que é mencionado por Gandhi em sua palestra. Na mesma linha, Tooley descobre outro relatório de 1820, referente a Bombaim, que conclui que praticamente não há vila, grande ou pequena, em que todo nosso território, na qual não exista pelo menos uma escola, e nas vilas maiores em maior número.

pós-colonial, em relação às posições de Gandhi. Novamente, entra em cena o poder dos *educratas*.

Nem todos ficaram contentes diante daquela fala de Gandhi. Na plateia estava Sir Philip Hartong, um dos fundadores do Centro de Estudos Orientais da Universidade de Londres e ex-vice-chanceler da Universidade de Dacca, que ficou positivamente enfiado com o que ouvia. Ele questionou Gandhi durante a própria palestra e, insatisfeito com as respostas, iniciou uma longa correspondência com o indiano, que culminou em uma entrevista de uma hora. Gandhi indicou-lhe artigos sobre as descobertas expostas acima. Referentes a Bombaim e Bengal. Mas Hartong não se convenceu e repetia incansavelmente que Gandhi deveria desmentir em público os seus comentários (TOOLEY, 2020, p. 252).

Esse relato de Tooley confirma o que apontamos neste estudo, que é o fato de que a atuação dos especialistas em educação, os *educratas*, tem contribuído para o que denominamos de “tragédia da educação estatal”.

Ao encerrar seu livro, Tooley traz mais um elemento para análise, que é o fato de que não foi apenas nos países pobres que ele pesquisou que a educação privada de base comunitária mostrou seu valor, mas também na própria Europa - na Inglaterra, em particular. Nesse sentido, ele resgatou as pesquisas do professor E. G. West, da Universidade de Newcastle, que ficou conhecido por afirmar que a educação primária universal não fora alcançada no Ocidente por meio da intervenção pública, como se costuma supor, mas predominantemente através de serviços privados.

Tooley aponta que, em seu livro, *Educação e o Estado*, West descreve que a situação da educação na Inglaterra já chegou a ser muito semelhante às encontradas na Índia antes dos ingleses assumirem a educação do país. A pesquisa mostrou que, antes do estado envolver-se com a educação na Inglaterra, a grande maioria das escolas eram privadas, mantidas em sua maioria por pequenos empreendedores, como as *dame schools*, igrejas e através de filantropia. O envolvimento do Estado inglês deu-se paulatinamente, iniciando em 1833 com subsídios a poucas escolas, até o envolvimento pleno, após 1840.

Utilizando informações oficiais dos censos e relatórios, West pôde demonstrar que, em 1851, havia 2.144.278 crianças em escolas diurnas, das quais mais de 85% frequentavam escolas puramente privadas. Isto é, na expressão utilizada pelo censo, “escolas que obtêm sua renda apenas do pagamento de taxas ou que são mantidas com vistas à vantagem pecuniária”. As 15% restantes eram subsidiadas pelo governo, mas apenas minimamente (TOOLEY, 2020, p. 270).

E continua:

Talvez a lição vital da história seja que um sistema educacional centralizado e público não é o modelo culturalmente apropriado para os povos da Ásia e da África subsaariana nos dias de hoje. Ao defender a educação privada para os pobres, é provável que estejamos defendendo um retorno às raízes culturais desses povos (TOOLEY, 2020, p. 277).

Mais adiante, Tooley desmente a ideia, tida como correta por muitos, de que somente investindo quantias redentoras de dinheiro se obterá melhoria no quadro educacional:

A sabedoria do senso comum - aquilo que todos sabem - diz que, para que crianças tenham oportunidade de estudar, é necessário que bilhões de dólares sejam doados à educação pública. E os pobres devem ser pacientes. Embora o ensino público seja, "inaceitável", "terrível", "um ultraje moral", "uma grosseira violação dos direitos humanos" - todos epítetos comumente usados para descrever o "fracasso governamental" da educação pública -, não existe alternativa. Os pobres devem esperar até que os *macaulay*'s modernos resolvam o problema para eles. Levará tempo, mas é o único caminho. Não existem soluções mágicas. Por trás dos panos, porém, sem qualquer assistência humanitária ou intervenção do governo, os pobres encontraram uma solução mágica, ou ao menos o modo de se chegar a ela. O caminho para o Santo Graal dos especialistas em desenvolvimento - educação de qualidade para todos - está aí para quem quiser vê-los, se apenas se dispuser a olhar (TOOLEY, 2020, p. 280).

Chama a atenção também para a ignorâncias dos *educratas* quanto à presteza dos pobres:

Sozinhos, os pobres encontraram sua própria alternativa viável. A solução é simples: matricule seu filho em uma escola privada que seja comprometida com você porque você lhe paga pelo serviço oferecido. Talvez seja uma solução simples demais para os especialistas em desenvolvimento [...]. Às vezes, quando reflito sobre tudo que vi em minhas viagens, me parece que aquilo que os pobres simplesmente fizeram é invisível àqueles com poder e influência – os especialistas em desenvolvimento (TOOLEY, 2020, p. 280).

Diferentemente do que foi descrito na pesquisa de Tooley, no Brasil o ensino privado ainda reflete a caracterização padrão dos especialistas, ou seja, não atinge a massa da população de baixa renda, pois é elitizada, restrita à classe média e alta. O que podemos verificar com esse estudo do pesquisador inglês é que essa realidade das escolas privadas é uma possibilidade real e pode existir em qualquer outro país que enfrenta o mesmo problema da baixa qualidade da educação estatal.

Hoje, no Brasil, existe potencial para o empreendedorismo educacional na medida em que temos uma quantidade significativa¹² de estudantes realizando cursos de licenciatura nas mais diversas áreas, o que permitiria a criação de um mercado de massas para a educação privada que, ao mesmo tempo, seria uma efetiva alternativa às escolas estatais de péssima qualidade, que predominam no sistema de ensino.

As vantagens são inúmeras, como vimos na pesquisa de Tooley, tanto pela possibilidade de absorver os professores recém-formados que hoje dependem de

12 Em 2017, havia cerca de 8 milhões de alunos matriculados em instituições de ensino superior. Desse total, cerca de 680 mil (8%) em cursos de pedagogia e 845 mil (10,5%) em cursos de licenciatura, perfazendo um total de aproximadamente 1.525.000 de alunos. No mesmo ano se formaram 125 mil alunos de cursos de pedagogia e 114 mil nos cursos de licenciatura, ou seja, cerca de 240 mil novos professores. (Ver CASTRO, *Os tortuosos caminhos da educação*, ...p. 45).

concursos públicos - cada vez mais restritos em função da crise financeira dos Estados - como pelo retorno da educação ao controle das famílias, coisa que hoje é prerrogativa exclusiva da classe alta no Brasil. Dessa forma, não só seria possível garantir uma maior empregabilidade, como também a necessária qualidade no ensino, pois é o controle das famílias sobre o que seus filhos aprendem na escola que define a eficácia do ensino. Outro elemento positivo seria a garantia de que a escola não esteja na contramão dos valores morais da família, como ocorre em grande parte das escolas estatais. A escola privada local pode, ao contrário da estatal, fortalecer esses valores.

Entretanto, existem dois grandes obstáculos que precisam ser superados para avançarmos nessa área: o primeiro é superar as velhas ideias estatistas, segundo as quais apenas e tão somente o Estado pode e deve oferecer educação, e também a visão contrária ao empreendedorismo - ambas as ideias são predominantes nos cursos de formação de professores. O segundo obstáculo está no poder dos *educratas* que, a cada reforma que implantam, buscam dificultar as iniciativas privadas no setor da educação e favorecer o sistema estatal.

4.4 EDITECHS : STARTUPS EDUCACIONAIS

Uma tendência que tem avançado muito nos últimos anos é a da educação à distância, com o uso das novas tecnologias da informação. Essa educação requer um conjunto de novos produtos, entre metodologias e ferramentas digitais, que levaram ao crescimento do setor de criação de conteúdos pedagógicos digitais para esse tipo de educação.

A partir dessa nova demanda de ensino-aprendizagem, emerge um novo mercado impulsionado pela criação de *startups*¹³ voltadas para o atendimento de serviços de educação online. Baseadas no empreendedorismo, essas empresas de serviços educacionais tiveram um significativo crescimento nos últimos três anos, especialmente em virtude da pandemia de COVID-19¹⁴, pois a necessidade de transpor a educação para o ambiente digital levou

13 O termo *startups* começou a ser utilizado na crise das chamadas “empresas ponto-com”, entre 1996 e 2001. Na época, foi formada uma bolha especulativa caracterizada pela alta das ações das novas empresas de tecnologia da informação e comunicação alocadas no espaço da Internet. A “Bolha da Internet”, como ficou conhecida, adotou e começou a utilizar o termo *startup*, que até então apenas significava um grupo de pessoas trabalhando por uma ideia diferente e com potencial de fazer dinheiro. Dessa forma, tornou-se comum relacionar o termo *startup* com tecnologia, mas qualquer empresa que nasce em qualquer segmento, seja tradicional ou inovador, é uma *startup* (uma empresa que nasce).

14 A política de isolamento social horizontal imposta pela maioria dos governos obrigou o fechamento de instituições de ensino e a paralisação das aulas presenciais. Segundo a Unesco, nada menos do que 1,3 bilhão de estudantes estiveram afastados das salas de aula em todo o mundo no primeiro semestre do ano em função da pandemia. No Brasil, esse número chegou a 56,5 milhões, que é o número de pessoas que frequentavam escolas em todos os níveis. A partir dessa realidade, a educação à distância se impôs não mais como uma alternativa, mas como uma necessidade.

ao crescimento da demanda por metodologias de ensino À distância (EaD)¹⁵.

Com o avanço das novas tecnologias e a abertura de espaços a novos modelos de ensino-aprendizagem não convencionais, que requerem a utilização de aplicativos, plataformas online e de ensino personalizado, seja para o uso em escolas ou para as aprendizagens em ambiente domiciliar, emergiu um modelo empresarial que vem se destacando na oferta de produtos e serviços, que são as chamadas *EdTechs*.

As *EdTechs* são as *startups* educacionais¹⁶. São pequenas empresas focadas em criar soluções inovadoras para a educação, com a tecnologia como principal ferramenta. Podem ser englobadas nesse termo *startups* que investem em desenvolvimento de *software* sob demandas, plataformas online, ferramentas de gamificação e jogos educativos, entre outras iniciativas.

Uma *startup* educacional se torna uma empresa que permite o exercício do empreendedorismo por parte de quem é da área da educação, bem como contribui para a prática de ensino-aprendizagem na educação domiciliar, o *homeschooling*. Isso porque oferece produtos e serviços de base tecnológica para a modalidade de ensino a distância, contribuindo com uma mudança no modelo predominante da exclusividade da escola como único espaço legitimado para o ensino-aprendizagem. Isso não significa que seus produtos não tenham demanda também em escolas. O crescimento desses produtos e serviços pode ser verificado pelos dados, que mostram que as *EdTechs* estão em franca expansão¹⁷.

Antes mesmo da pandemia, já era possível dimensionar o potencial de crescimento desses empreendimentos baseados na inovação. Pesquisa publicada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e a Associação Brasileira de Startups (ABStartups) mostrou o crescimento de 23% no número de *EdTechs* no país nos últimos dois anos (2020-2021).

Não há muitos estudos de referência sobre a primeira *startup* de educação. Segundo informações da página da Associação Brasileira de Startups (Abstartups), a primeira *EdTech* foi a Blackboard Inc., surgida em 1997 nos EUA. O próprio nome da empresa já informa sua atuação no setor da educação. Blackboard, em inglês, significa quadro negro, ou seja, a popular lousa.

15 O Censo da Educação Superior de 2019, divulgado pelo INEP/MEC, mostrou que 57,5% dos Universitários do Rio Grande do Sul estavam matriculados na modalidade Ensino a Distância (EaD), enquanto no ano anterior esse percentual era de 49%. Fonte: Jornal Zero Hora, 25/10/2020, p. 19.

16 O termo *EdTech* é um acrônimo das palavras *Education e Technology*. Apesar de o conceito de *startup* de educação ser abrangente, é possível definir duas características que se destacam nessa categoria de empreendimento: I) o uso de alguma forma da tecnologia, que significa a aplicação sistemática de conhecimento científico para tarefas práticas; e II) a tecnologia como facilitadora de processos de aprendizagem e aprimoramento dos sistemas educacionais, gerando efetividade e eficácia. Tem como característica a criação de metodologias mais dinâmicas, criativas e atrativas, estimuladoras da aprendizagem autônoma, imersiva e colaborativa.

17 As informações e dados deste tópico foram acessadas através da página eletrônica da Associação Brasileira de Startups (ABStartup).

Conforme o mesmo site, essa *startup* educacional pioneira mantém-se no mercado até hoje, estando presente fisicamente em dezoito locais e com aplicativos que podem ser acessados em todo o mundo. Por isso, a empresa tornou-se referência quando se pensa em *EdTechs*. A Blackboard foi criada em um modelo chamado de *Learning Management System* (Sistema de Gestão de Aprendizagem), conhecido pela sigla LMS que é, até hoje, modelo para diversas *startups* de educação. O sistema permite, por exemplo, a hospedagem de cursos, aulas, vídeos e outros tantos recursos multimídia.

Talvez a mais conhecida plataforma interativa de conhecimento da internet seja a Wikipedia, fundada em 2001 - que não é uma *startup* de educação (a empresa se considera uma enciclopédia aberta), mas foi essa experiência que mostrou, pelo seu exemplo prático, que investir em conhecimento na internet é uma opção que encontra demanda na sociedade.

Essas empresas cumprem dois objetivos: primeiro, atendem às demandas de novos serviços e produtos educacionais para um mercado em expansão tanto em escolas, cursos e universidades, como na educação domiciliar (*homeschooling*); segundo, criam um novo mercado de educação e tecnologia para futuros profissionais da educação que, egressos de cursos de licenciatura, podem ter como alternativa o empreendedorismo educacional digital.

Os dados disponíveis mostram o tamanho desse mercado ocupado pelas *EdTechs* no mundo, bem como a valorização de seus empreendimentos. De acordo com a *Software & Information Industry Association* (SIIA - Associação da Indústria de Software e Informação, em tradução livre), o mercado de *EdTechs* nos EUA gira em torno de US \$8,4 bilhões.

No Brasil, a maioria das *EdTechs* tem menos de uma década de atuação e conciliam o processo de aprendizado às últimas tendências da área. Hoje, é possível obter muitas informações sobre as *startups* brasileiras a partir de uma ferramenta criada pela Associação Brasileira de Startups (ABStartup), que é a StartupBase, através da qual é possível conhecer todas as empresas de tecnologia do país. Segundo informação que consta na página da Associação, o segmento que mais tem *startups* listadas é o da educação, consolidando-se em um dos nichos que mais possuem empresas desse tipo. Com o objetivo de conhecer melhor esses empreendimentos, foi criado pela ABStartups o Mapeamento das *EdTechs*, realizado em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Os dados apontaram que existem atualmente 449 *EdTechs* brasileiras, em um mercado em plena expansão.

Esse mapeamento trouxe importantes informações sobre o crescimento dessas empresas, mostrando não só a quantidade, mas sobretudo o setor do mercado educacional que tem maior demanda por produtos e serviços tecnológicos. Conforme os dados do

mapeamento, o mercado mais procurado é o da educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio), com 70,6% das *EdTechs*, e as plataformas são usadas como tipo de recurso educacional preponderante em 67% delas.

Sete em cada dez *EdTechs* dedicam-se a soluções para a educação básica, 48,1% voltadas aos ensinos fundamental e médio e 22,4% ao infantil. Cerca de 17% oferecem cursos livres, 16% atendem ao superior, e 13,6%, ao mundo corporativo (há negócios que se dedicam a mais de um desses setores). A maior parte, 158, dedica-se ao conteúdo online, seguida pelas orientadas a jogos educativos, com 42; ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com 39; plataforma educacional, com 38; sistemas de gestão educacional (SIGISIS), com 31; plano educacional adaptativo, com 26; ferramentas de avaliação de estudantes, com 22; cursos online, com 14; ferramentas de autoria com 10 ; e *hardware* educacional e repositório digital, com 9 cada um.

Esse crescimento do ensino à distância no Brasil, no entanto, já era uma realidade demonstrada no Censo da Educação Superior de 2019, que apontou que o total de ingressantes no ensino superior no país cresceu 5,4%, apesar da queda nos cursos de graduação presencial. Em 2019, 3,6 milhões de alunos se matricularam em cursos de graduação, e, desse total, 84,6% foram em instituições privadas de ensino, e o aumento do número de ingressantes no ensino superior entre 2018 e 2019 foi ocasionado exclusivamente pela modalidade à distância, que teve variação positiva de 15%. Em 2019, mais da metade dos estudantes de ensino superior estava em cursos na modalidade à distância, ou seja, em todo o país, 43% dos universitários estavam em cursos presenciais, enquanto 56% cursavam a modalidade EaD. Quando se trata do acesso ao longo da década, o levantamento do MEC mostra que, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos à distância aumentou 378,9%.

Portanto, o impacto dos produtos e serviços de base tecnológica para o fortalecimento da educação é enorme. Esse crescimento vem acompanhado de uma nova demanda por produtos e serviços para educação remota e digital, como plataformas, jogos educativos, ambientes de ensino virtual, metodologias para ensino à distância, materiais didáticos, entre outros produtos. Toda essa demanda ampliou também a competição entre empresas de tecnologia que atuam no setor educacional, como as *EdTechs*, criando um ambiente competitivo e de estímulo à inovação.

É possível, portanto, afirmar que os empreendimentos das *startups* educacionais constituem-se, assim como as escolas privadas de baixo custo, em uma prática de estímulo ao empreendedorismo no setor da educação, que abre um mercado para a empregabilidade de docentes formados e com vocação empreendedora. Os produtos e serviços criados também contribuem com outra prática que apresentamos a seguir, que é a educação

domiciliar (*homeschooling*).

4.5 EDUCAÇÃO EM CASA E EDUCAÇÃO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*)

Como disse, proponho tomar um só exemplo central: tomarei a instituição chamada de “casa” ou “lar privado”, concha e órgão da família. Consideraremos as tendências cósmicas e políticas somente na medida em que atingem esse abrigo antigo e único. Bastarão poucas palavras para resumir tudo o que tenho a dizer sobre a família em si [...] preocupa-me somente sua palpável onipresença. Ela é uma necessidade da humanidade [...] quando surge a necessidade de um sistema prolongado de cooperação é quando surge a família em seu pleno sentido educativo (CHESTERTON, 2013, p. 56).

A educação em casa, ou educação domiciliar (*homeschooling*), como é identificada em países que permitem essa modalidade de educação, nada mais é do que a educação no seu sentido dado pelos gregos - de educação integral, plena, de formação do corpo e do espírito. E é na família que essas dimensões da integralidade são possíveis: a dimensão técnica, “arte”, o saber fazer e, fundamentalmente, a dimensão moral espiritual, o como e por que fazer, que possibilita o *telos* aristotélico da *eudaimonia*. Essa foi a forma de educação que perdurou por milhares de anos até ser suplantada pela modernidade, e sua educação restrita a um serviço de instrução técnica por parte do Estado.

A prática da educação exclusivamente escolarizada é um fenômeno da modernidade e, como tal, é parte das prerrogativas do Estado. Mesmo em países de tradição mais liberal, que mantêm o direito à educação domiciliar ou fora da escola, a modalidade escolarizada é a predominante. Dessa forma, a educação domiciliar não desapareceu, no exato sentido do termo, porque é parte da natureza humana, em que se educar e educar as novas gerações é parte constitutiva da vida. Dessa forma, não é difícil compreender que, apesar de todo o aparato técnico-burocrático do Estado para realizá-la, a educação estatal fracassou. O que temos é um serviço estatal de instrução técnica de baixa qualidade, visto que não consegue sequer ensinar os fundamentos básicos de leitura e matemática.

E como cada vez mais se percebe que a educação integral é necessária para a própria existência do homem como homem, capaz de enfrentar o que C. S. Lewis chamou de “abolição do homem”, que é o caminho a que leva a escola moderna, a educação familiar retoma sua potencialidade.

A educação domiciliar, mesmo tendo surgido como uma reação à educação estatal obrigatória em muitos países, acabou sendo regulamentada pelo estado e perdendo muito de sua autonomia original.

Dessa forma, uma educação domiciliar que realmente retomasse, nas mãos da família, o controle da educação seria aquela que mantivesse o direito natural da autonomia

em relação ao Estado no processo educativo, baseado na auto-organização dos processos de ensino-aprendizagem quanto a metodologias e formas pedagógicas e, principalmente, à responsabilidade dos pais quanto à formação de seus filhos a partir de valores que estivessem em conformidade com sua comunidade, cultura e religião. Mesmo que o *homeschooling* existente busque manter essas bases, sua condição de “modalidade de ensino”, ainda sob controle estatal, acaba reforçando a ideia de que sem a presença do Estado não é possível educar.

Assim sendo, poderíamos realizar uma discriminação entre as duas formas de educação familiar: uma que seria mais próxima da ideia de educação sem estado, que seria aquela cujo fundamento está na tradição que vigorou até o século XIX - ou seja, antes da estatização da educação que seguiu o modelo prussiano; e a educação domiciliar sob algum tipo de controle estatal, que é o modelo *homeschooling*. Concordamos com a denominação dada por Magno e Moreira, no seu livro *O Direito à Educação Domiciliar*, acerca dessa diferença:

Antes de a escola tornar-se um fenômeno de massas nos séculos XIX e XX, a educação era quase sempre provida integralmente em casa, de modo mais informal, com o aprendizado do ofício paterno pelos filhos das famílias mais humildes, e de modo mais formal, com a contratação de tutores e preletores para a educação dos filhos das famílias mais prósperas. Essa modalidade de educação, predominante em quase toda história da humanidade, foi se tornando cada vez mais marginalizada com a propagação de leis de escolarização compulsória, até o ponto de ser realizada por minorias (linguísticas, culturais, étnicas) não inseridas na cultura majoritária. A esse fenômeno determinado pela história, denomino educação em casa, para diferenciar do movimento contemporâneo de educação domiciliar (MAGNO & MOREIRA, 2017, p. 68).

Ou seja, há uma diferença entre o que os autores chamam de “educação em casa” e “educação domiciliar”, ou *homeschooling*. Em função do predomínio da escolarização obrigatória sob controle do Estado, foi o *homeschooling* que avançou como movimento, como destacam Magno e Moreira:

A educação domiciliar, conhecida internacionalmente como *homeschooling*, surgiu como um movimento social de contraposição ao sistema educacional vigente, centrado na instituição escolar. O primeiro país no qual a educação domiciliar adquiriu relevância foram os Estados Unidos, que conta com um expressivo número de famílias desde a década de 70. Atualmente, a educação domiciliar é legal em todos os 50 estados da federação americana, estimando-se em 2,5 milhões o número de crianças e adolescentes educados em casa (MAGNO & MOREIRA, 2017, p. 69).

Mas não é apenas nos EUA que a educação domiciliar está legalizada. Essa modalidade existe em dezenas de outros países, sendo expressamente legalizadas na África do Sul, Canadá, Colômbia, México, Peru, Índia, Indonésia, Israel, Áustria, Espanha

e Itália.

No caso do Brasil, dado o histórico estatista do país, que já analisamos nos capítulos anteriores, não é nem um pouco estranho o fato de que a educação domiciliar seja objeto de tanta resistência por parte dos *educrats*. Todavia, como reflexo do aumento da crítica à escola estatal, especialmente por parte de família de classe média, a educação domiciliar emergiu no Brasil nos últimos quatro ou cinco anos. Mesmo que ainda não esteja legalizada nacionalmente, o movimento de famílias praticantes da educação domiciliar vem crescendo.

Mesmo que ainda não haja um censo que mostre com precisão a quantidade de pessoas envolvidas, entidades ligadas ao setor, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), criada em 2010 para assessorar e representar as famílias que realizam a educação domiciliar¹⁸, destacam em sua página eletrônica o expressivo crescimento dessa modalidade no país. Segundo a entidade, hoje existem 35 mil famílias praticando o *homeschooling*, envolvendo 70 mil estudantes, de 7 a 14 anos, presentes nos 27 estados da federação. Segundo dados da Aned, de 2011 a 2018 houve um crescimento de 2000%, com uma média de 55% ao ano.

Segundo o que explica a entidade em sua página eletrônica, embora a educação domiciliar no Brasil seja um fenômeno consolidado e crescente, ainda não é possível um estudo científico de grandes proporções para demonstrar os resultados acadêmicos da modalidade devido a alguns fatores, como o receio de muitas famílias de sofrerem denúncias e processos e o curto espaço de tempo para pesquisas com metodologia científica.

Esse crescimento da educação domiciliar, mesmo sem uma regulamentação nacional¹⁹, apenas reflete uma tendência que cresceu especialmente nos últimos dois anos com a pandemia, que obrigou o fechamento das escolas. Nesse contexto, mesmo os críticos da educação domiciliar foram forçados a praticá-la. Essa tendência estimula fortemente a abertura de novos mercados no campo educacional, seja da contratação de tutores, seja da demanda por produtos pedagógicos direcionados para a educação domiciliar como material didático, metodologias e ferramentas digitais. Essa demanda necessariamente vem sendo suprida pelos empreendimentos que já mencionamos, que são as *EdTechs*.

18 Um dos principais objetivos da criação da entidade foi organizar e representar as famílias que praticam a educação domiciliar, apesar de não existir legislação sobre esse tema em vigor. Em função disso, centenas de famílias foram processadas pela prática da educação domiciliar, em alguns casos com trânsito em julgado. Conforme dita a legislação, as famílias que não colocam seus filhos nas escolas institucionais sofrem processo por abandono intelectual, mas até hoje nenhuma família foi processada por isso, pois a Justiça não encontrou evidências a esse respeito. A partir da mobilização da Aned, diversas iniciativas de leis municipais e estaduais foram realizadas, algumas com sucesso de aprovação. Entretanto, o Superior Tribunal Federal decidiu que, enquanto não for aprovada uma Lei Nacional, que já tramita no Congresso, não há respaldo legal para a prática da educação domiciliar.

19 Nos últimos dois anos, o movimento das famílias que realizam o *homeschooling* no Brasil obteve aprovação de leis em âmbito municipal e estadual, mas ainda tramitam no Congresso projetos de lei para a regulamentação nacional dessa prática. A questão que acompanha esse debate é que em todas as propostas busca-se aumentar o controle, por parte do estado, da educação que será ministrada pelos pais.

Se é verdade que o livre mercado educacional permite o surgimento de novos empreendimentos de produção e serviços por parte de pequenos empreendedores, é verdade também que grandes corporações disputam esse mercado; daí a necessidade de refletir sobre questões como os novos monopólios privados na área da educação - quadro que já vem se desenhando no ensino superior. Atualmente, cinco grandes corporações dominam o mercado de ensino privado superior, após aquisições de pequenas instituições.

É a partir dessa questão da monopolização que a reflexão sobre os males da centralização estatal e o controle exercido pelo corporativismo estatal na figura do *educrata* nos leva para a busca de uma alternativa que não leve ao mesmo problema, ou seja, do monopólio estatal e controle por parte do *educrata* para o monopólio privado, em nome do liberalismo econômico, com o controle dos acionistas cujo interesse na educação vai até a manutenção dos ganhos na bolsa de valores. Quanto à questão ideológica da educação, tanto a estatal quanto a corporativa, resta aparente que trilham o mesmo caminho, sem que haja diferença de conteúdo e visão dos *educratas* e dos gestores quanto à pedagogia. Isso porque o resultado econômico é o que mais pesa na conta. Se estudantes são meros consumidores, hegemonizar os fins da educação é condição para a continuidade do sistema que reproduz novos consumidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamei este livro de “O que há de errado com o mundo”, e a conclusão do título pode ser tirada de forma clara e fácil. Errado é não nos perguntarmos o que está certo (CHESTERTON, 2020, p. 28).

O título dessa pesquisa poderia ser “O que há de errado com a educação”, parafraseando o título do livro de Chesterton. Isso por dois motivos: o primeiro, porque o objetivo desta pesquisa foi analisar o que está errado com esse sistema; e segundo, porque concordamos com Chesterton quando este afirma que “errado é não nos perguntarmos o que está certo”. E foi o que buscamos, fundamentalmente, realizar com esta pesquisa, ou seja, apontar o que entendemos como errado e o que é certo em educação.

Para os relativistas, alguém querer apontar o que é “certo” é uma atitude petulante, senão arrogante - reserva essa nunca observada quando esses mesmos relativistas apresentam suas “verdades”. A diferença talvez esteja no que cada um entende como verdade. O “certo” e o “verdadeiro” a que me refiro aqui não é algo subjetivo, proveniente de minhas impressões pessoais, mas nada mais, nada menos do que a constatação da realidade objetiva que tem uma história - a história da própria educação.

Dessa forma, nossa análise se valeu de referências de diversas áreas do conhecimento, como história, sociologia, ciência política, economia, o que nos permitiu ter uma noção integral dos fenômenos analisados. A partir dessa perspectiva, partimos de uma reflexão sobre o fenômeno do Estado moderno para contextualizar a realidade na qual está inserido o sistema estatal de educação do Brasil. Iniciamos essa análise a partir da reflexão sobre o poder, elaborada de forma profunda pelo filósofo francês Bertrand de Jouvenel em sua clássica obra *Poder: história natural de seu crescimento*; posteriormente, discorreremos sobre o fenômeno do corporativismo estatal e da tecnocracia na história política brasileira a partir das contribuições teóricas do cientista político brasileiro José Pedro Galvão de Souza que, através de suas obras *Política e teoria do Estado*, *Raízes históricas da crise Política brasileira*, *O totalitarismo nas origens da moderna teoria do Estado* e *O Estado tecnocrático*, traz elementos fundamentais para a compreensão desses fenômenos. Também sobre essa temática, utilizamos como referência os pensadores da Escola Austríaca como Friedrich Hayek e Ludwig von Mises, cujas contribuições teóricas constituem o que de mais atual podemos encontrar sobre o tema. Ainda no resgate do processo histórico de implantação do modelo de educação estatal, o ensaio de Murray Rothbard, *Educação Livre e Obrigatória*, foi fundamental.

A partir desse arcabouço teórico, descrevemos a constituição histórica do edifício burocrático do sistema estatal de ensino do Brasil, bem como a caracterização dos

agentes responsáveis por esse processo, que aqui denominamos de *educratas*, ou seja, os especialistas em educação que assumem a função de agentes políticos responsáveis pela elaboração e definição das políticas de educação.

A partir do poder cada vez maior do “Educrata”, marcado pelo que Hayek caracterizou como “*fatal conceit*”, avançamos para analisar os resultados de suas políticas.

Mostramos, através de dados de sistemas nacionais e internacionais de avaliação da aprendizagem do ensino básico, que, de forma inequívoca, o sistema estatal de ensino tem sido um enorme fracasso. O que torna essa situação inaceitável é o fato, também demonstrado, de quanto o país gasta com educação. Gasta-se muito e obtém-se o mínimo em educação.

Essa realidade pode ser considerada como uma verdadeira tragédia, na medida em que, nas últimas duas décadas, os estudantes brasileiros mantiveram-se com notas abaixo da média de diversos países que têm, em termos proporcionais, o mesmo gasto com educação. O que mostramos foi que o país gasta muito e obtém muito pouco em resultados efetivos.

Em vista desse quadro, buscamos os motivos que justificam a permanência dessa ineficácia e as explicações para compreender a manutenção dessa estrutura burocrática que controla o sistema. Assim, analisamos as ideias pedagógicas que predominam entre os *educratas* há mais de 40 anos como um dos elementos fundamentais da manutenção desse status quo.

A partir da reprodução nas instituições de ensino de ideologias pedagógicas que mantêm o errado como se fosse o certo, e vice-versa, tanto no campo pedagógico, com ideias que não são baseadas em evidências e cujos resultados demonstram sua ineficiência, como na visão de que o Estado deve ser o único provedor da educação para garantir a igualdade de condições para todos, é que os *educratas* se mantêm no poder.

Com a compreensão de que uma crítica só tem sentido quando contribui para buscar saídas e alternativas, no último capítulo apresentamos um conjunto de práticas que estão na contramão da defesa de um “Estado educador” e apresentamos a ideia de que as pessoas têm “o direito natural à propriedade privada dos meios de educação”. O que significa sustentar a tese de que a educação deve sair das mãos do Estado, permitindo que retorne à sua origem, ou seja, às famílias. E que somente a partir da apropriação dos meios de educação, como escolas privadas e educação em casa, é possível garantir a formação integral dos indivíduos, o que os gregos chamaram de “educação”.

Nesse sentido, as modalidades de educação não estatal, apresentadas no último capítulo, são formas de educação que não são projetos, teorias, ideias; são práticas efetivas

em funcionamento e que só não se tornaram predominantes em função do monopólio do controle estatal da educação exercido pelos *educratas*.

Controle que retira da sociedade milhões de reais para a “escola pública”, determina o que deve ou não ser estudado, qual a metodologia a ser empregada, através de decisões cada vez mais centralizadas e distantes das realidades e necessidades da maioria da população.

Vouchers, Escolas Charters, escolas privadas de baixo custo, empreendedorismo educacional e educação domiciliar são algumas das práticas que elencamos como formas possíveis de saída do jugo da educação estatal e do controle dos *educratas*. Constituem, fundamentalmente, um retorno aos princípios básicos da educação, ou seja, autonomia, liberdade e controle do ensino-aprendizagem por parte das família.

Para concluir esse estudo, recorreremos mais uma vez a uma passagem de *O que está errado com o mundo*, onde Chesterton conta a breve história de “Jones”, um hipotético homem comum que é a principal vítima dos “salvadores da humanidade”, dos “engenheiros sociais”, que ele denomina de forma irônica como “o filósofo”. Poderíamos certamente substituir o “filósofo” por tecnocrata, e a história teria o mesmo sentido:

Esse homem - chamemos-lhe Jones - sempre desejara as coisas divinamente ordinárias; casou-se por amor, escolheu ou construiu uma casinha que lhe caiu como uma luva, estava preparado para ser um grande avô e um deus local. E, justamente quando estava avançando, algo deu errado. Uma tirania, pessoal ou política, súbito privou-lhe da casa e o obrigou a fazer as refeições no jardim da frente. Um filósofo que por ali passava - e que, por mera coincidência, foi quem o botou para fora - detém-se e, inclinando-se elegantemente sobre as grades, explica a Jones que ele está agora levando uma vida dura graças à generosidade da natureza e que aquela será a vida do futuro sublime. Jones acha a vida no jardim mais dura que generosa e vê-se obrigado a mudar-se para um alojamento da rua próxima. O filósofo - que o botou para fora da casa -, ao passar por esse alojamento com a provável intenção de aumentar o aluguel, detém-se para explicar a Jones que ele agora está vivendo a verdadeira vida do esforço mercantil; a luta econômica entre ele e a senhoria é a única coisa donde poderá advir, no futuro sublime, a riqueza das nações. Mas Jones é derrotado na luta econômica e vai então para a casa de trabalho. O filósofo - que botou para fora o que calhava de estar naquele exato momento inspecionando a casa de trabalho - assegura-lhe que agora ele está numa comunidade igualitária, científica e socialista, pertencente ao Estado e governada por funcionários públicos, de fato, a comunidade do futuro sublime (G.K. Chesterton, *O que há de errado com o mundo*, p. 72-73).

A “casa de trabalho”, onde Jones terminou sua jornada, poderia também ser substituída por “escola estatal”, uma instituição “governada por funcionários públicos, de fato, a comunidade do futuro sublime”.

Errado é não perguntarmos o que está certo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R. (Org.) *A constituição contra o Brasil*. Ensaios de Roberto Campos sobre a Constituinte e a Constituição de 1988. São Paulo: LVM, 2018.

AZEVEDO ALVES, A e JOSÉ MANUEL MOREIRA, J. A. *Gestão Pública e Teoria das Burocracias entre a visão clássica da Administração Pública e o novo paradigma da Governação Pública*, Oeiras: Instituto Nacional de Administração, 2010.

BENEDETTI, K. *A Falácia Sócioconstrutivista*. Por que os alunos brasileiros deixaram de aprender ler e escrever. Campinas: Kirion, 2020.

CAMARGO, A. e MIOTTO, G. (Org.) *Educar é libertar*. Uma abordagem aos desafios da educação no Brasil. Goiânia: Instituto Liberdade e Justiça, 2017.

CAMARGO, A. Educação é liberdade. In: CAMARGO, A. e MIOTTO, G. (Org.) *Educar é libertar*. Uma abordagem aos desafios da educação no Brasil. Goiânia: Instituto Liberdade e Justiça, 2017, pp 13- 40.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo:Unesp, 1999.

CAMPOS, R. *A lanterna na popa*. Memórias, Rio de Janeiro: Toopbooks, 2019.

CARDOSO, N. M. *O Direito a optar pela educação domiciliar no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CARDOSO, F. *Capanema*. Biografia. A história do ministro da educação que atraiu intelectuais, tentou controlar o poder e sobreviveu à era Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CASTRO, C. *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*. Pontos de Vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHESTERTON, G. K. *O que há de errado com o mundo*. Campinas: Ecclesiae, 2013.

_____. *Um esboço de sanidade*. Pequeno manual do distributismo. Campinas: Ecclesiae, 2016.

_____. *O essencial de Chesterton*. Porto Alegre: Edições Hugo de São Vitor, 2018.

CREDO. *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*. Universidade de Stanford, junho de 2009.

_____. *Charter School Performance in New York City*, Universidade de Stanford, janeiro de 2010.

DAWSON, C. *A crise da Educação Ocidental*. São Paulo: É Realizações, 2020.

DEMAR, G. *Quem controla a escola governa o mundo*. Brasília: Monergismo, 2014.

DIAS, M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. (Coleção excelência em gestão educacional; 2)

- ENKVIST, I. *Educação: Guia para perplexos*, Campinas: Kirion, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. *Livre para escolher*. Depoimento pessoal, Rio de Janeiro, Record, 2017a.
- _____. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro, LTC, 2017b.
- GHIRALDELLI, P. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIANNATTASIO, G. (Org.). *O livro Proibido: Intolerância e pensamento único na Universidade*. Londrina: Editora Educação, Direito e Alta Cultura, 2022.
- GIULLIANO, T. (Org.) *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017.
- HAYEK, F. *Os Fundamentos da Liberdade*. Brasília: UnB, 1987.
- _____. *Os erros fatais do socialismo*. Barueri: Faro Editorial, 2017.
- _____. *O caminho da servidão*. São Paulo: LVM, 2020.
- HOPPE, H. H. *Democracia, o Deus que falhou*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2014.
- JAEGER, W. *Paideia*. A Formação do homem grego. Martins Fontes: São Paulo, 2011.
- JOUVENEL, B. *O poder*. História natural do seu crescimento. São Paulo: Peixoto Neto, 2010.
- LEITE, E. *Predadores. Repensando o Brasil nos seus fundamentos morais*. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2019.
- MAGNO, A.; MOREIRA, F. *O Direito à educação domiciliar*. Brasília: Editora Monergismo, 2017.
- MISES, L. V. *Burocracia*. São Paulo: Vide Editorial, 2018.
- MONTEIRO, L. *Religião, cultura e Política: O apostolado laico dos Jesuítas e os espaços sociais de atuação no Rio Grande do Sul (1910-1960)*.
- NOELLE-NEUMAN, E. *A espiral do silêncio*. Opinião Pública: nosso tecido social. São Paulo: Estudos Nacionais, 2019.
- NUNES, R. *A história da Educação no Século XVII*. Campinas: Kirion, 2018.
- PUGGINA, P. O mundo político de Paulo Freire. In: GIULLIANO, T. (Org.) *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017, pp 152-195.
- RELATÓRIO Comissão de Educação Câmara Federal, 3 ed. 2019, p. 186-187.
- ROCHA, R. *Quando ninguém educa ninguém*. Questionando Paulo Freire, São Paulo, Contexto, 2017.

RODRIGUES, P. *A vida do Padre José de Anchieta*. Campinas: Livre, 2021.

ROTHBARD, M. *Educação: Livre e Obrigatória*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

SACHSIDA, A. É possível melhorar muito sem gastar mais. In: CAMARGO, A. e MIOTTO, G. (Org.) *Educar é libertar*. Uma abordagem aos desafios da educação no Brasil. Goiânia: Instituto Liberdade e Justiça, 2017, p. 41-59.

SOUZA, J. P. G. *Obras Seletas I: Política e teoria do estado e Raízes históricas da crise política brasileira*. Rio de Janeiro: CDB, 2022a.

_____. *Obras Seletas II: Da representação política e o totalitarismo nas origens da moderna teoria do Estado*. Rio de Janeiro: CDB, 2022b.

_____. *Obras Seletas III: Direito Natural, Direito Positivo e Estado de Direito e O estado tecnocrático*. Rio De Janeiro: CDB, 2022c.

_____. *Dicionário de Política*. Rio de Janeiro: CDB, 2022.

TOMÁS, J. *Anchieta, o apóstolo do Brasil*. Dois Irmãos, MBC, 2020.

TOOLEY, J. *A Árvore bela*. Uma jornada pessoal através de como os povos mais pobres do mundo estão educando a si mesmos. São Paulo: Bunker Editorial, 2020.

WEAVER, R. M. *As ideias têm consequências*. São Paulo: É Realizações, 2016.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



PAULO LISANDRO A. MARQUES

É professor da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde ministra as disciplinas de Fundamentos Sócio- Histórico Filosóficos da Educação, é Doutor em Sociologia pela Universidad de Granada, na Espanha (2011), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGS/UFRGS (2006); Mestre em Economia pela Business School de Madrid na Espanha e Graduado em História. Coordena o Grupo de Estudos sobre Educação Clássica e Artes Liberais da Ufpel.

ESTADO E EDUCAÇÃO

no Brasil:


burocracia, poder e corporativismo


-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


ESTADO E EDUCAÇÃO

no Brasil:

burocracia, poder e corporativismo

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Atena
Editora
Ano 2023