

A quem interessa uma escola tão inepta?

Pedro Demo ^a 

Cristiano de Souza Calisto ^b 

Resumo

Utilizando dados relacionados ao aprendizado adequado em português e matemática de municípios baianos, o artigo explora a inépcia estrutural das instituições educacionais, especialmente as públicas, no contexto contemporâneo, marcado por políticas neoliberais. As análises têm como conceito central a “produtividade da escola improdutiva”, uma ideia introduzida por Frigotto para descrever como a falta de funcionalidade das escolas públicas pode, paradoxalmente, servir aos interesses do capitalismo neoliberal ao perpetuar uma população docilizada e despolitizada.

Palavras-chave: Processo de Ensino-Aprendizagem. Educação Escolar. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Educacional. Direito à Educação.

1 Introdução

Para muitos ocorre que a escola pública é feita para não funcionar. No entanto, alguém já disse que o não funcionar é o lado funcional da escola, na expressão famosa de Frigotto (1989, 2015): a produtividade da escola improdutiva. Recentemente, Frigotto realizou uma reflexão ampla para dar um balanço do que mudou em 30 anos no capitalismo e na Educação. Muita coisa mudou, também porque o sistema produtivo sofreu crises cavaleares, mas mudou bem menos na política educacional, já que as críticas de Anísio Teixeira e Paulo Freire continuam de pé (Teixeira, 1969; 1994; Freire, 2006), tão atual quanto a afirmação de Darcy Ribeiro que, ao se referir à Educação, colocou que a crise não se trata de uma crise, mas sim de um projeto (Ribeiro, 1984). Ainda, a escola não é uma referência unitária; muito ao contrário, é extremamente contraditória: enquanto a escola pública tende a ser uma escola

^a Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

^b Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Recebido em: 25 abr. 2024

Aceito em: 04 abr. 2025

pobre para os pobres, sobretudo para os mais marginalizados – negros, acima de tudo (Theodoro, 2022) –, a melhor escola que temos é pública (a “federal”, a exemplo do Colégio de Aplicação das Federais), mas cuja cobertura é de 1%. A escola é um quintal disputado, e representa a centralidade de uma “guerra cognitiva - *CogWar*”¹, como se tornou bastante claro nos últimos anos, em especial durante o governo Bolsonaro, o que indica ter alguma “produtividade”, suficiente para confrontos ideológicos agônicos. A ideia de expulsar Paulo Freire da escola é esdrúxula, pois é impossível mostrar que a escola onde a maioria estuda, ou faz de conta que estuda, esteja organizada segundo ele; muito ao contrário, não tem maior relevância para a vida dos alunos: Freire nunca morou lá.

Há muito estamos implementando uma política educacional com orientação implícita, ainda que inconfessável, que tende a perpetuar a precariedade estrutural das escolas, sobretudo nas públicas (Ribeiro, 1984). A ojeriza dos algozes da Educação encontra refúgio, quer seja no medo do caráter revolucionário da Educação contra os processos de opressão (Freire, 2006), no sufocamento das pequenas utopias (Ribeiro, 1984) ou na simples sabotagem da possibilidade da ascensão das classes trabalhadoras. Disso resulta toda sorte, ou azar, de descabros de uma escola que nada, ou quase nada de útil produz. O pouco que então é produzido no sistema tradicional de Ensino visa, entre outros aspectos, cumprir com a função de reproduzir e preservar uma cultura do silêncio (Giroux, 1997), mantendo-se assim o *status quo social* na perspectiva da dominação, impossibilitando uma real mobilidade e deslocamento das estruturas de poder vigentes. Temos, portanto, que estarmos atento a uma dimensão interseccional, na qual a “interseccionalidade visa explicar as complexidades dos sistemas de opressão e exploração, reconhecendo que raça, classe e gênero funcionam como interseções que criam diferentes posições sociais e experiências únicas de marginalização e privilégio” (Collins, 2022, p. 34). É fato que “as políticas educacionais frequentemente reforçam desigualdades estruturais, mascaradas por discursos de meritocracia e eficiência” (Darder, 2019, p. 85) e, infelizmente, como veremos adiante, isso faz parte de um projeto maior.

A noção da produtividade da escola improdutiva foi uma percepção penetrante de Frigotto, ao anotar que ser improdutiva é uma das finalidades da escola, nisto muito produtiva, porque contribui para a conformação de subjetividades

¹ Organização do Tratado do Atlântico Norte, Comando de Desenvolvimento de Guerra Estratégica da OTAN. Artigo The Cognitive Warfare Concept - Bernard Claverie¹, François du Cluzel, 2020. Disponível em https://innovationhub-act.org/wp-content/uploads/2023/12/CW-article-Claverie-du-Cluzel-final_0.pdf (Acessado em 19/03/2024).

ajustadas à lógica de subordinação vigente. Aí, ideias de Foucault (1977) continuam atuais, pois colocam o dedo numa ferida sempre aberta na política educacional: esta esconde, sob o manto encardido da libertação, o efeito muito mais profundo da docilização dos corpos. A estratégia de produzir uma população subalterna docilizada, uma espécie de exército de reserva, embora esta expressão tenha perdido estringência, pois os resultados escolares podem ser tão limitados que dificilmente atendem às demandas mínimas do sistema produtivo, sem falar que a questão classista não explica tudo (Collins, 2022; Quijano, 2005; Segato, 2021).

Buscamos neste texto reconstruir algo dessa problemática tão atual, mesmo em contexto hoje muito diferenciado.

2 Teorias são instrumentais, não amuletos

A noção da **produtividade da escola improdutiva** está ancorada no materialismo histórico ortodoxo, uma teorização que teve e ainda tem acatamento na academia das ciências humanas e sociais, resultado da leitura althusseriana de Marx (Althusser, 1971. Althusser, Balibar, 1970). Foi difundida na América Latina em especial pela psicóloga chilena Harnecker (1972) e tinha como um dos corolários que a Educação seria um “aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 1980), como analisaram famosamente Bourdieu e Passeron (1975) na obra “A Reprodução”. Consta no assim dito testamento metodológico de Marx (1973, pp. 28-29) (Contribuição para a crítica da economia política), em que define *ex professo* seu método, que a infraestrutura econômica determina a superestrutura, como lei histórica que se impõe com “necessidade de bronze” (Marx, Engels, 1983, p. 12). Essa expressão, que Marx diz aproveitar das ciências naturais, apareceu no prefácio do primeiro volume de *O Capital*, e é amplamente conhecida, embora cause problemas de interpretação retrospectiva. Frigotto (2015) usa citação similar retirada do discurso de Engels (2018) na tumba de Marx (1986; 2011) em 1883, o que complica ainda mais o contexto determinista, já que, em *Guerra Civil em França*, publicado em 1871, ao analisar a Comuna de Paris, ele atribui a condições subjetivas o mesmo *status* das objetivas. Reclamou muito da imaturidade política da comuna, acentuou veementemente o envolvimento e a responsabilidade para com a sociedade, indicou um Estado mínimo (“mais mínimo” do que o capitalista pretende ser) com funcionários eleitos e com salário unitário popular e reconheceu que o garante da cidadania não é o Estado, são os trabalhadores livres associados. Vinte anos depois, Engels (2001), em 1891, escreveu sobre a Comuna e parece reconhecer que condições subjetivas são de igual importância para transformar a história, já que, tomada ao pé da letra,

a mudança infraestrutural determinista é uma revolução sem sujeito, sendo o exagero oposto uma transformação apenas subjetiva.

No contexto, a ideia da produtividade da escola improdutiva pode levar ao conformismo de que não é viável uma escola minimamente adequada no capitalismo, tanto quanto pode indicar que, como sempre foi a práxis de Paulo Freire, mesmo na maior discriminação social, Educação emancipatória é pensável, até mesmo possível, desde que não se banalize o neoliberalismo. Frigotto nunca foi conformista ou determinista, assemelhando-se ao Marx de mente aberta. Não convém dispensar Frigotto: nossa Educação é muito marcada pela produtividade da escola improdutiva.

3 Uma escola muito pouco útil

Para exemplificar a escola improdutiva, tomamos como referência eventual dados do Ideb² da Bahia para 2018 e 2021, nos quadros a seguir, sem com isso constranger este estado. Cabe, primeiro, alertar para as limitações e precariedades dos dados, não só porque todo dado, sendo uma reconstrução mental com infindas implicações teóricas, práticas e ideológicas, é sempre limitado, mas sobretudo porque se usa aqui o conceito de “aprendizado adequado”, extremamente controverso. No contexto do Ideb (assim como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa) apresenta um viés neoliberal e instrucionista, voltado fortemente para competitividade e produtividade (Schleicher, 2019), além de focar apenas língua portuguesa e matemática. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não contempla a “infraestrutura” (condições socioeconômicas, ou pobreza familiar), o que limita muito sua abrangência. Portanto, não vemos neste trabalho nada mais que um exercício empírico ilustrativo para conotar mais concretamente a improdutividade da escola. Por fim, recordemos que avaliação só faz sentido para cuidar, sobretudo em relação à escola pública (Vasconcellos, 2010).

O uso dos dados do Ideb de 2018 e 2021 para as análises, mesmo considerando o impacto disruptivo da pandemia de Covid-19, permite revelar a inércia estrutural e as desigualdades sistêmicas que caracterizam o Ensino público no Brasil. Em vez de serem descartados por eventuais distorções geradas pela crise sanitária,

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que combina dois componentes: o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas (Saeb) e a taxa de aprovação. O cálculo resulta da multiplicação da média padronizada de proficiência (em língua portuguesa e matemática) pelo fluxo escolar (indicador de rendimento). Ver: BRASIL. INEP. Metodologia de Cálculo do IDEB. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb> Acesso em: 3 abr. 2025.

esses dados evidenciam as profundezas da improdutividade da escola pública e sua funcionalidade dentro do projeto neoliberal de perpetuação das desigualdades. A pandemia não inaugurou os problemas, mas intensificou a exposição de uma Educação que há muito se mostra incapaz de responder às necessidades reais das populações marginalizadas, transformando o aprendizado em um artifício de controle e ajustamento disciplinar. Assim, os dados do Ideb funcionam como uma janela para a compreensão de uma realidade onde a precariedade das políticas educacionais não é um acidente, mas parte do funcionamento intrínseco de uma escola que cumpre seu papel na reprodução das assimetrias de classe, raça e gênero, em consonância com a lógica neoliberal que se apoia na instrução despolitizante e fragmentada do sujeito (Frigotto, 1989; Harvey, 2007; Collins, 2022).

Posto que o Ideb não considera as questões infraestruturais apresentaremos aqui alguns indicadores socioeconômicos dos municípios estudados, de modo que seja possível a realização de análises e inferências mais acuradas quanto aos possíveis elementos que contribuam de forma decisiva para os níveis dos índices alcançados. O cruzamento entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ e o resultado do Ideb nos municípios permite inferir o papel da infraestrutura municipal adequada para a obtenção de melhores indicadores educacionais. Cabe registrar que o município de maior IDHM do Brasil é São Caetano do Sul - SP, que possui o IDHM de 0,862. Neste município, no ano de 2021, conforme se pode verificar no site QEdu⁴, no 5º ano do Ensino Fundamental (EF), houve 81% de aprendizado em português e 69% em matemática. Os dados apresentam decréscimo à medida da evolução das etapas de Ensino passando, no 9º ano do EF, para 63% de aprendizado em português e 39% em matemática, chegando ao Ensino Médio (EM) em 58% em português e apenas 16% em matemática, indicando que nem mesmo a escola do município mais rico do país entrega uma Educação digna de nota

Voltando aos municípios do estado da Bahia, apresentamos o pior aprendizado adequado de língua portuguesa e matemática nos anos iniciais (AI), anos finais (AF) e EM, como exemplificação aproximativa. No Quadro 2 vemos cinco municípios com aprendizado adequado entre 14% e 18% nos AI em língua portuguesa, cifras baixíssimas. As de matemática são ainda menores, por vezes muito menores (veja o caso de Cachoeira). Caem em geral nos AF, sobretudo em

³ O IDHM segue a metodologia do IDH da Organização das Nações Unidas (ONU), adaptada para os municípios brasileiros. É calculado com base em três dimensões: longevidade (esperança de vida ao nascer), educação (média de anos de estudo da população adulta e expectativa de anos de estudo para crianças) e renda (renda *per capita*). Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Ipea e Fundação João Pinheiro. <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 3 abr. 2025.

⁴ Fonte: QEdu <https://qedu.org.br/> (acessado em 01/04/2025).

matemática, que apresenta índice nulo de aprendizagem, refletindo a fragilidade acumulada nas etapas anteriores. No EM, há o caso de 42% de aprendizado adequado em Aiquara, muito acima dos AI e AF, mas matemática aparece como 0%. Em Cachoeira, constaram 9% em língua portuguesa e 1% em matemática. Os dados, de modo geral, insinuam que não vale (muito) a pena frequentar esta escola, por ser flagrantemente improdutivo.

Dentre os municípios estudados, o de Cachoeira é o de maior IDHM. É interessante observar que o município sedia o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que possui em sua grade curricular cursos de licenciatura em artes visuais, ciências sociais e história. Além da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) o município conta também com campus da Faculdade Adventista da Bahia. Já, dentre os municípios estudados, o de pior IDHM é o de José da Vitória. O município ocupa a posição 4156º município do país, sendo o 404º no estado e, segundo o IBGE⁵, apenas 17,7% dos domicílios urbanos em vias públicas possuem urbanização adequada.

Por meio dos indicadores, observa-se a completa inépcia das práticas no Ensino de português e matemática, em especial no EM, tanto no município de melhor quanto no de pior desenvolvimento humano. Neste caso específico, o comparativo é perceptível que as unidades escolares de responsabilidade municipais, mesmo apresentando dados absolutamente insuficientes, indicam aprendizados melhores que aqueles obtidos pelas unidades escolares de responsabilidade do Estado. No município de Cachoeira (de melhor IDHM) o aprendizado em matemática no 5º ano do EF parte, em 2018, de 7%, subindo para 11% em 2021. Tais índices, que se diga já são insuficientes, caem ainda mais no 9º ano do EF alcançando, em 2018, 2%, indicando em 2021 uma melhora de quatro pontos percentuais, chegando a surpreendentes 6%. O quadro se agrava no EM, que no ano de 2018 apresenta 1% e em 2021 chega à cifra de 0% de aprendizagem em matemática. Já os AI do EF, em São José da Vitória (pior IDHM), entrega melhores resultados, tanto em português quanto em matemática, o que pode ser verificado, por exemplo, no ano de 2018, onde o aprendizado em português é de 34% e matemática 23%. Cabe aqui refletir a respeito de possíveis relações entre a formação do professor pedagogo e do professor licenciado. No mesmo ano e etapa de Ensino, o município de Cachoeira apresenta resultados 16 pontos percentuais a menos para português, ou seja 18% de aprendizagem. Já em matemática a diferença entre os municípios é de também 16 pontos percentuais, onde São José da Vitória apresenta 23% de

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-jose-da-vitoria/panorama> (Acessado em 19/03/2024).

aprendizagem contra 7% do município de Cachoeira. As evidências indicadas pelos números mostram que, tanto nos municípios dotados de melhor infraestrutura quanto nos mais carentes, a situação da aprendizagem é insatisfatória e só piora com o passar dos anos de escolaridade. O que começa ruim, termina pior, escancarando um declínio sistemático da aprendizagem. O achado permite retomar o debate proposto por Frigotto acerca da ideia determinista da Educação como superestrutura determinada pela infraestrutura (Quadro 1).

Quadro 1 - Aprendizado adequado de língua portuguesa e matemática entre o município de Cachoeira - BA e São José da Vitória - BA⁶

1 – Cachoeira (IDHM 0,647)												
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	18%	27%	7%	11%	12%	15%	2%	6%	9%	9%	1%	0
Municipais 56 unidades escolares	18%	27%	7%	11%	12%	15%	2%	6%	-	-	-	-
Estaduais 04 unidades escolares	-	-	-	-	-	-	-	-	9%	9%	1%	0

2 – São José da Vitória (IDHM 0,546)												
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	34%		23%		10%	11%	1%	6%	0	-	0	-
Municipais 10 unidades escolares	34%		23%		10%	11%	1%	6%	-	-	-	-
Estaduais 1 unidade escolar (tempo integral)	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0	-

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal; EF: Ensino Fundamental; Port: Língua Portuguesa; Mat: Matemática; EM: Ensino Médio.
Fonte: Meritt e Fundação Lemann (2023)

⁶ Os percentuais de aprendizado adequado, apresentados neste e nos próximos quadros, referem-se à proporção de estudantes que atingem os níveis recomendados na escala de proficiência do Saeb, construída com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses dados são utilizados pelo INEP e divulgados por plataformas como o QÉdu, refletindo desempenhos relativos e não valores absolutos. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). QEDU. Aprendizado adequado: o que é e como calculamos. 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

O IDHM aponta que, à exceção do município de Cachoeira e Abaíra, todos os demais se encontram na escala baixa de baixo IDHM, o que indica fortemente a possibilidade de que as condições socioeconômicas dos alunos não sejam as mais favoráveis, sendo possível que se trate de regiões muito pobres ou marginalizadas, o que dificulta extremamente aprender de forma adequada. Em casa o estudante pode não ter apoio por muitas razões (família desestruturada, pais analfabetos, sem cuidados devidos a crianças, alimentação inadequada, violência dentro e fora da família no bairro etc.). Não terá também acesso à informação (computador, celular etc.), o que significa enorme desvantagem, por exemplo, para a alfabetização. A escola pode não ter infraestrutura minimamente aceitável, cuja construção pode ser precária, desgastada, faltando o básico para seu funcionamento. A escola parece muito ruim, mas é parte de um sistema político e produtivo que a torna tanto mais improdutiva.

No Quadro 2 vemos matemática nos AI, com cifras que vão de 7% a 9%, já residuais. Estão, em geral, bem abaixo das de língua portuguesa (mas que são muito exíguas igualmente). Nos AF, todas as cifras são já muito residuais e no EM estão entre 0% e 1%.

Quadro 2 - Pior aprendizado adequado de matemática, anos iniciais, municípios baianos, 2021

1 – Cachoeira (IDHM 0,647)				
	2018	2021	2018	2021
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat
Todas	18%	27%	7%	11%
Municipais	18%	27%	7%	11%
Estaduais	-	-	-	-
2 – Aratuípe (IDHM 0,575)				
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat
Todas	22%	26%	8%	16%
Municipais	22%	26%	8%	16%
Estaduais	-	-	-	-
3 – Esplanada (IDHM 0,589)				
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat
Todas	19%	18%	9%	7%
Municipais	19%	18%	9%	7%
Estaduais	-	-	-	-

Continua

Continuação

4 - Itaguaçu da Bahia (IDHM 0,562)				
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat
Todas	14%	11%	9%	11%
Municipais	14%	11%	9%	11%
Estaduais	-	-	-	-
5 – Mascote (IDHM 0,581)				
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat
Todas	18%	28%	9%	15%
Municipais	18%	28%	9%	15%
Estaduais	-	-	-	-

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal; EF: Ensino Fundamental; Port: Língua Portuguesa; Mat: Matemática; EM: Ensino Médio.
Fonte: Meritt e Fundação Lemann (2023)

A matemática é “mais difícil” no mundo todo, mas impressiona que o aprendizado adequado já seja residual nos AI, talvez também porque é comum começar abaixo de língua portuguesa (AI são do pedagogo e este não é perito em matemática). No entanto, como analisaram Carraher, Carraher e Schliemann (1988), em geral a pessoa comum usa matemática cotidiana sem problemas (por exemplo, a do supermercado – preços, pagar, dar troco, ofertas), mas, chegando à escola tem-se a impressão de que esta capricha em dificultar. Como também indicam os dados apresentados pelo Pisa⁷, a situação do país no Ensino de matemática é muito ruim, com efeitos extremamente agravados para as populações de menor índice socioeconômico. Os dados do Pisa indicam que no Brasil, o índice geral de aprendizagem em matemática é de 10%. Contudo, o grupo composto por pessoas de nível socioeconômico mais elevados possuem um aprendizado adequado de 33,9% e os grupos socioeconômicos mais baixos conta com 3,1% na aprendizagem em matemática, o que demarca o vexatório fosso de 1.093,55% entre as duas classes sociais.

No EM, achamos 56 municípios com desempenho em língua portuguesa de 0%. Embora exista alguma celeuma em torno disso (0% pode indicar que o dado não está disponível ou que ninguém aprendeu adequadamente), é um batalhão perdido: os cinco municípios vão de 4% a 5% de aprendizado adequado, uma

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2022). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2022: Relatório Mundial.
Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

miséria lancinante. Primeiro, note-se o efeito progressivo da queda dos índices de aprendizagem: focando Boa Nova, teve 44% de aprendizado adequado nos AI em língua portuguesa, mas caiu para 23% no AF (desperdiçou quase metade) e chegou a 5% no EM, um resíduo. Só andou para trás. Nada, na verdade, se aprende bem: os AI são fracos claramente; os AF são um arremedo; o EM, uma penúria (Quadro 3).

Quadro 3 - Aprendizado em língua portuguesa e matemática no município de Boa Nova - BA (2018 e 2021)

Boa Nova (IDHM 0,567)												
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	44%	45%	32%	28%	23%	24%	8%	8%	5%	-	0	-
Municipais	44%	45%	32%	28%	23%	24%	8%	8%	-	-	-	-
Estaduais	-	-	-	-	-	-	-	-	5%	-	0	-

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal; EF: Ensino Fundamental; Port: Língua Portuguesa; Mat: Matemática; EM: Ensino Médio.
Fonte: Meritt e Fundação Lemann (2023).

Uma escola onde 4% ou 5% dos estudantes aprendem bem língua portuguesa está falida, totalmente. E aqui entra, nesta equação, outro problema que é o risco da privatização do Ensino público. “A privatização da Educação pública é uma estratégia neoliberal que desresponsabiliza o Estado e transforma a Educação em um privilégio, não em um direito” (Ball, 2021, p. 63) O aprendizado adequado é totalmente excepcional, não justificando a escola. Mas, como avaliamos para cuidar – única razão da avaliação pedagógica – é preciso procurar soluções. Visivelmente o resultado do Ensino é inútil. Este Ensino não tem nada a ver com aprendizagem; ao contrário. Por certo, a desaceleração sistemática da aprendizagem é a regra; ao fim, colhe-se o que se planta. Não será só problema da escola, nem do aluno. É problema neoliberal, profundamente: não se financia minimamente a escola; não há infraestrutura minimamente adequada; condições de trabalho podem ser horríveis; a política educacional está voltada para a politicagem local e regional; a pobreza estigmatiza de modo inclemente a população, de sorte que aprender bem se torna um desafio acentuado, quando é natural. O neoliberalismo aparece, primeiro, nas condições marginalizadas socioeconomicamente da população; segundo, os mais pobres, que tanto mais precisam da escola, são os que menos têm chance: a escola pobre os empobrece. Pode ir aparecendo a produtividade desta escola: garantir o empobrecimento, a marginalização,

o *ranking*. “O neoliberalismo não visa libertar as pessoas, mas sim prepará-las para um sistema em que as desigualdades são racionalizadas como naturais e inevitáveis” (Harvey, 2007, p. 65). Muito embora a “lógica neoliberal na Educação promova a competitividade individual, minando a solidariedade e a cooperação entre os estudantes” (Giroux, 2018, p. 47), frequenta-se a escola por obrigação constitucional, também porque a esperança é a última que morre: a população ainda crê que escola é importante.

Encontramos 67 municípios com 0% de aprendizado adequado de matemática no EM; 52 municípios com 0% em língua portuguesa e em matemática. São uma multidão perdida numa política educacional frontalmente inepta, que se mantém por lei, mas não oferece nada de relevante para a população. O Quadro 4 mostra cinco municípios com 1% de aprendizado adequado de matemática no EM, mas que eram 83 no total de 417 municípios no estado (20%). O que mais espanta no quadro é que podem ser municípios que começam menos mal os AI, mas acabam em 1% em matemática ano EM, como em Abaíra. Nos AI, o aprendizado adequado de língua portuguesa foi de 60%, uma cifra apenas razoável; em matemática foi de só 49% (11 pp abaixo); nos AF se reduz muito o aprendizado adequado: em língua portuguesa: perdem-se 14 pp; em matemática 24 pp (metade); no EM, a língua portuguesa mostra 32% (metade os AI), mas apenas 1% em matemática – uma capitulação total. A escola em que 1% aprende bem matemática dá aula à toa, porque praticamente ninguém aproveita.

Chama a atenção a diferença, no EM, entre o aprendizado adequado em língua portuguesa e matemática: o primeiro é bem maior, embora muito insuficiente, talvez sugerindo que os professores linguistas tenham outra postura ou expectativa, enquanto os de matemática desanimaram. Por trás, porém, há processos bem diferentes. A língua portuguesa é mais bem cuidada desde o início e tem efeito de desaceleração da aprendizagem bem menor. A matemática é maltratada desde o início e parece fulminada nos AI, tornando-se resíduo ínfimo no EM. É flagrante o quanto matemática é vilipendiada: nos AI, por vezes por conta do próprio pedagogo que não é perito em matemática ou até não gosta de matemática, é comum a inferiorização ostensiva dos resultados; nos AF, entrando o licenciado, em vez de motivar alguma recuperação, o rendimento rui, por vezes fragorosamente; no EM, enquanto língua portuguesa parece ter alguma vida, matemática soa extinta (Quadro 4).

Quadro 4 - Municípios baianos com 1% de aprendizado adequado em matemática no EM (2018 e 2021)

1 – Abaira (IDHM 0,603)												
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	60%	68%	49%	43%	46%	33%	25%	17%	32%	-	1%	-
Municipais	60%	68%	49%	43%	46%	33%	25%	17%	-	-	-	-
Estaduais	-	-	-	-	-	-	-	-	32%	-	1%	-
2 – Manoel Vitorino (IDHM 0,566)												
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	32%	35%	20%	15%	20%	20%	6%	7%	27%	18%	1%	3%
Municipais	32%	35%	20%	15%	20%	20%	6%	7%	9%	14%	-	3%
Estaduais	-	-	-	-	-	-	-	-	40	-	1	-
3 – Itajuípe (IDHM 0,599)												
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	37%	33%	21%	18%	30%	29%	13%	7%	26%	-	1%	-
Municipais	37%	33%	21%	18%	18%	28%	8%	6%	-	-	-	-
Estaduais	-	-	-	-	46%	32%	19%	9%	26%	-	1%	-
4 – Fátima (IDHM 0,559)												
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	42%	46%	39%	23%	20%	22%	16%	11%	25%	17%	1%	4%
Municipais	42%	46%	39%	23%	20%	22%	16%	11%	-	-	-	-
Estaduais	-	-	-	-	-	-	-	-	25%	17%	1%	4%
4 – Rio Real (IDHM 0,572)												
Escolas	5º - EF - Port	5º - EF - Port	5º - EF - Mat	5º - EF - Mat	9º - EF - Port	9º - EF - Port	9º - EF - Mat	9º - EF - Mat	3º - EM - Port	3º - EM - Port	3º - EM - Mat	3º - EM - Mat
Todas	41%	42%	29%	27%	21%	25%	9%	8%	25%	22%	1%	2%
Municipais	41%	42%	29%	27%	21%	25%	9%	8%	-	-	-	-
Estaduais	-	-	-	-	-	-	-	-	25%	22%	1%	2%

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal; EF: Ensino Fundamental; Port: Língua Portuguesa; Mat: Matemática; EM: Ensino Médio.
Fonte: Meritt e Fundação Lemann (2023).

Os dados apresentados, mesmo questionáveis sob muitos ângulos, podem indicar dimensões palpáveis da improdutividade da escola. Embora se tenha selecionado aqui o pior desempenho em cada etapa escolar (AI, AF, EM), para exemplificar a improdutividade, parece claro que a escola não funciona em muitos municípios, sendo um problema, não eventual, ou localizado, mas generalizado. No Quadro 5 apresentam-se dados nacionais de aprendizado adequado na escola pública (média), privada, federal, estadual e municipal, para 2021, permitindo vislumbrar diferenças marcantes entre as várias ofertas, com destaque para a federal e a privada. Primeiro, no espaço público nem tudo é oferta pobre para o pobre, porque temos aí a melhor escola nacional (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021): a escola federal é, na média, a melhor, embora com cobertura de 1%. Pode parecer enorme contradição, mas, ao final, sugere o quanto a escola é espaço disputado. Segundo, a escola privada, com cobertura de 20%, apesar da fama, não é, na média, a melhor, além de ser, declaradamente, conteudista. Terceiro, a escola pobre é estadual e municipal, onde certamente há muita heterogeneidade, mas os dados de municípios baianos insinuam reiteradas situações dramáticas.

Observa-se que o aprendizado adequado na pública foi, em 2021 (Quadro 5), nos AI, de 51% em língua portuguesa e de 37% em matemática, com *gap* de 14 pp, enorme, indicando inferiorização desnecessária. Nos AF, o efeito da estagnação da aprendizagem é gritante: em língua portuguesa perdem-se 16 pp (de 51% para 35%) e em matemática, 22 pp (de 37% para 15% – desaparece mais da metade dos pp); a cifra de 15% já é muito alarmante em matemática. No EM, há uma perda pequena em língua portuguesa (de 35% para 31%, queda de 4 pp), e enorme em matemática (de 15% para 5% – perda de três vezes). A matemática vira um resíduo de 5%. Esta é a escola pobre para o pobre. Na privada, as cifras são bem melhores, embora o efeito também ocorra, em proporção menor. A matemática está 11 pp abaixo de língua portuguesa, desnecessariamente (81% vs 70%), nos AI. Nos AF, perdem-se 14 pp em língua portuguesa e 23 pp em matemática, uma enormidade. No EM, a língua portuguesa se recupera, indicando que é possível contornar o declínio sistemático da aprendizagem, mas matemática desce mais 13 pp (de 47% para 34%). É uma escola melhor que a pública, mas contaminada pelo instrucionismo e cuidado muito deficiente de matemática.

Quadro 5 - Brasil: Aprendizado adequado, 2021 (%), nos vários sistemas escolares

5º Ano (Anos Iniciais)					
	Pública	Privada	Federal	Estadual	Municipal
Port	51%	81%	89%	59%	49%
Mat	37%	70%	77%	44%	35%
9º Ano (Anos Finais)					
	Pública	Privada	Federal	Estadual	Municipal
Port	35%	67%	83%	38%	32%
Mat	15%	47%	72%	17%	13%
Ensino Médio					
	Pública	Privada	Federal	Estadual	Municipal
Port	31%	70%	75%	30%	48%
Mat	5%	34%	35%	4%	11%

Port: Língua Portuguesa; Mat: Matemática.
Fonte: Meritt e Fundação Lemann (2023).

Na Federal, as cifras são quase sempre melhores que as da privada, e o efeito da desaceleração da aprendizagem é mais contido, sobretudo nos AI e AF. A matemática é maltratada também, bem menos nos AI e AF, mas fortemente no EM. Tais dados mostram, primeiro, que sabemos fazer uma escola bem melhor e que a melhor é pública, uma notícia importante. Segundo, temos a escola de que os mais marginalizados precisam: a federal. Lá deveriam estudar, em especial, os alunos negros e pobres. A escola improdutiva pode ser produtiva, dependendo da conotação de classe: a burguesa tem a escola privada; a pequena-burguesia, a federal (tomando como referência o Colégio de Aplicação).

Infelizmente é importante que se registre que a realidade pode ser ainda pior do que indicam os dados aqui apresentados. A evolução da taxa de escolas que cumpriram os critérios de divulgação para os resultados do Saeb vem apresentando, ao longo dos anos, uma forte queda. O quantitativo de unidades escolares do 5º ano do EF teve uma queda de 98,5% de participação na avaliação em 2015 para 71,4% em 2021, já aquelas que atendem ao 9º do EF caiu de 97,3% em 2015 para 59,8% em 2021. Neste contexto, o pior quadro foi apresentado pelo EM. Na apresentação dos dados pelo Inep⁸ não foram

⁸ Apresentação disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf (acessado em 11/03/2024)

disponibilizadas as informações anteriores ao ano de 2019, momento no qual apenas 63,6% das unidades escolares participaram do processo nesta etapa de Ensino, tendo, tal índice caído para 37,8%. Estes indicadores comprovam uma patente subnotificação dos dados.

4 Produtividade da escola improdutiva

A quem interessa uma escola feita para não funcionar, sobretudo se temos, no espaço público, a melhor escola brasileira, na média? O sistema produtivo não tem interesse no trabalhador analfabeto, pela razão curta e grossa de que não dá lucro. Mas o discurso de Foucault parece atual como nunca: a escola existe para docilizar os corpos e permitir a manipulação deles. É um tipo de redução crítica da autonomia certamente, mas bem diferente do analfabetismo, porque o sistema produtivo precisa de gente habilitada, sobretudo quando se trata de perícia digital. Não precisa de gente que sabe questionar o sistema, muito embora empresários digam que apreciam o espírito crítico (Dintersmith, 2018), não para questionar o sistema, mas ser capaz de se autorrenovar na profissão.

É importante que se frise que as mazelas enfrentadas pela Educação no Brasil são um problema estrutural destes tempos neoliberais, e que a solução para tais questões requer respostas multissetoriais e multidisciplinares. A mudança na Educação, no sentido da aprendizagem, perpassa pela construção de profissionais da aprendizagem, que sejam autores, por ser esta uma premissa imprescindível para que o educador tenha condições de, adequadamente, cuidar da autoria do estudante, no sentido de uma Educação emancipatória. Em seu processo de docilização dos corpos, a escola também busca docilizar os corpos dos professores, por meio da imposição, desde a sua formação acadêmica, de um Ensino meramente reprodutivo e instrucionista. O professor é, portanto, também vítima da improdutividade da escola.

A construção de profissionais da aprendizagem demanda destes a realização da leitura crítica da realidade (Freire, 1991) e que estejam dispostos a fazerem parte de um processo disruptivo com o sistema aula-cópia-prova-aula-cópia. Como proposto por Edgar Morin, ao falar da teoria da complexidade, é necessário que surjam novas organizações a partir da tríade ordem/desordem/organização, para a emergência destas reorganizações, no sentido de romper com dinâmicas vigentes, voltando-se para alternativas radicais, são necessárias outras habilidades de sentido fortemente desconstrutivo/reconstrutivo, implicando viradas radicais, mesmo perante futuros ainda muito incertos.

A escola, contrariamente ao discurso de que existe, em sua forma pública, como equalização de oportunidades, não consegue sequer chegar perto disso, porque é fulminada pelo neoliberalismo. Este “cuida” da precarização da escola em geral: sem infraestrutura adequada; mais parece uma prisão; professores mal formados e muito mal pagos; condições kafkianas de trabalho; violência no entorno e dentro da escola, a ponto de se apelar para a militarização; políticas públicas sem financiamento adequado, o que as leva a não funcionarem. O discurso da equalização de oportunidades é hipócrita, porque não interessa oportunidade “igual”; esta é do pobre; quem se preza quer oportunidade distinta, sobretudo distintiva, como diria Bourdieu (2007). A escola ranqueia os estudantes frontalmente, começando pela discriminação entre escola do pobre e escola do rico, agonia intensificada na escola federal como a melhor do país. O pobre aprende lá qual é seu lugar. Aí está a arena de disputa sobre qual sociedade queremos, igualitária, hierárquica, fundamentalista etc.

5 Conclusão

Mesmo com tal argumentação que, aparentemente, indicaria razões dos desacertos escolares empedernidos, ainda é um susto ver quantas escolas públicas são feitas para não funcionarem. Parafraseando Bauman (2005), são vidas desperdiçadas, ou, lembrando Santos (2000), configura-se como um desperdício da experiência. Milhões de estudantes vão todo dia para a escola para serem enganados, manipulados, docilizados. Não levam daí quase nada para a vida. Quanto mais pobre, tanto mais o estudante eleva sua expectativa ilusória da escola. Como cordeiro, aí é tosquiado, enquadrado, privatizado, domesticado. Neste quadro dramático, exacerba-se a distância entra a escola neoliberal, à la chinesa (Zhao, 2018), focadamente competitiva e produtiva, sem se preocupar com a formação dos estudantes, ao lado do recado de que uma escola formativa é coisa de gente atrasada, do chamado mundo subdesenvolvido. Na prática, nesse mundo em que vivemos aqui, não temos nem um nem outro: até mesmo nas melhores escolas não se aprende bem matemática; e nas outras, o risco é não aprender nada de nada. Nos países desenvolvidos, prevalece a docilização competitiva e produtiva, em nome do mercado livre desregulado como razão das coisas. Nos demais, prevalece a docilização pela imbecilização. Diria Frigotto, é extremamente produtiva esta improdutividade.

Who is interested in such an inept school?

Abstract

Using data related to adequate learning in Portuguese and mathematics from municipalities in Bahia, the article explores the structural ineptitude of educational institutions, especially public ones, in the contemporary context marked by neoliberal policies. The analyses revolve around the central concept of 'the productivity of the unproductive school,' an idea introduced by Frigotto to describe how the lack of functionality of public schools can, paradoxically, serve the interests of neoliberal capitalism by perpetuating a docile and depoliticized population.

Keywords: Teaching-Learning Process. School Education. Learning Assessment. Educational Assessment. Right to Education.

¿A quién le interesa una escuela tan inepta?

Resumen

Utilizando datos relacionados con el aprendizaje adecuado en portugués y matemática de municipios bahianos, el artículo explora la ineptitud estructural de las instituciones educativas, especialmente las públicas, en el contexto contemporáneo marcado por políticas neoliberales. Los análisis tienen como concepto central la "productividad de la escuela improductiva", una idea introducida por Frigotto para describir cómo la falta de funcionalidad de las escuelas públicas puede, paradójicamente, servir a los intereses del capitalismo neoliberal al perpetuar una población dócil y despolitizada.

Palabras clave: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Educación Escolar; Evaluación del Aprendizaje; Evaluación Educativa; Derecho a la Educación.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- ALTHUSSER, L. *La revolución teórica de Marx*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1971.
- ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. *Para leer “el Capital”*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1970.
- BALL, S. J. *The education debate*. Bristol: Policy, 2021.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- COLLINS, P. H. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria crítica social*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- DARDER, A. *The student guide to Freire’s pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury, 2019.
- DINTERSMITH, T. *What school could be: insights and inspiration from teachers across America*. Princeton: Princeton University, 2018.
- ENGELS, F. Discurso diante do túmulo de Karl Marx. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 367-368, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26655>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ENGELS, F. Engels fala sobre a Comuna de Paris. *Inverta*, Rio de Janeiro, n. 185, 2001. Disponível em: <https://inverta.org/jornal/educacao-impressa-online/285/engels-fala-sobre-a-comuna-de-paris>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROUX, H. A. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books, 2018.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARNECKER, M. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo XXI, 1972.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Documentos de referência do Saeb*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação básica 2020: Resumo Técnico*. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Global, 1986.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Vol. 23. Berlin: Dietz, 1983.

MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN. *Aprendizado adequado: o que é e como calculamos. QEdu*, 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHLEICHER, A. *PISA 2018: insights and interpretations*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SEGATO, R. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

THEODORO, M. *A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação*. São Paulo: Libertad, 2010.

ZHAO, Y. *What works may hurt: side effects in education*. New York: Teachers College, 2018.



Informações sobre os autores

Pedro Demo: Graduado em Filosofia pelo Bom Jesus e doutor em Sociologia pela Universität Des Saarlandes, Alemanha. Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, e Professor Emérito. Contato: pedrodemo@gmail.com

Cristiano de Souza Calisto: Doutorando em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Gestão Ambiental e Políticas Públicas (CDS/UnB). Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (UniCEUB). Contato: cristianocalisto@gmail.com

Contribuição dos autores: Pedro Demo e Cristiano de Souza Calisto – Coleta e análise dos dados das pesquisas, discussão dos resultados; concepção, elaboração e escrita do manuscrito deste artigo, revisão de versões e revisão crítica do conteúdo.

Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo, e encontra-se disponível nas páginas da internet do Instituto Nacional Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep: <https://www.gov.br/inep/pt-br>: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-jose-da-vitoria/panorama>, e Portal de Dados Educacionais QEDu: <https://qedu.org.br/>

Conflitos de interesses: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: A pesquisa não conta com apoio financeiro de nenhuma agência de fomento à pesquisa.

Editores que avaliaram este artigo:

Cândido Gomes

Érika Dias

Fátima Cunha