

Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil

Rachel Costa de Azevedo Mello
Jaqueline Moll

Resumo


Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo analisar a relação entre as desigualdades sociais, as desigualdades educacionais, o fracasso escolar e a meritocracia no contexto educacional brasileiro. A meritocracia, enquanto subjetividade, contribui para a permanência das referidas desigualdades e do fracasso escolar. Assim, buscamos compreender a importância da proposição de políticas públicas em educação como forma de enfrentamento das desigualdades educacionais e como garantia do direito à educação. O argumento teórico do artigo fundamenta-se em Arroyo (2010), Ball, Maguire e Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) e Souza (2009). Concluímos, a partir do diálogo com esses autores, que políticas públicas em educação, de caráter democrático e enquanto diretrizes educativas, podem contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Direito à educação. Meritocracia.

Rachel Costa de Azevedo Mello

Universidade Federal de Pernambuco,
UFPE


E-mail: racheldeazevedo@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5726-1557>

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, UFRGS

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 04/12/2019



Abstract

Public policies in Education and the guarantee of the right to education in the context of social inequality in Brazil

This article results from a bibliographical research that aims to analyze the relationship between social inequalities, educational inequalities, school failure and meritocracy in the Brazilian educational context. Meritocracy, as subjectivity, contributes to the permanence of these inequalities and school failure. Thus, we sought to understand the importance of proposing public policies in education as a way of coping with educational inequalities and as a guarantee of the right to education. The theoretical argument of the article is based on Arroyo (2010), Ball, Maguire and Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) and Souza (2009). Based on the dialogue with these authors, we conclude that public policies on educational area, with a democratic character and as educational guidelines, can contribute with public schools in fulfilling its constitutional function, of being responsible for guaranteeing education as a social right of all Brazilian students.

Keywords:

Public policy in education. Right to education. Meritocracy.

Resumen

Políticas públicas en educación y la garantía del derecho a la educación en el contexto de desigualdad social en Brasil

Este artículo resulta de una investigación bibliográfica que tiene por objetivo analizar la relación entre las desigualdades sociales, las desigualdades educativas, el fracaso escolar y la meritocracia en el contexto educativo brasileño. En cuanto subjetividad, la meritocracia contribuye a la permanencia de dichas desigualdades y del fracaso escolar. Así, buscamos comprender la importancia de la proposición de políticas públicas en educación como una manera de enfrentamiento a las desigualdades educativas y como garantía del derecho a la educación. El argumento teórico del artículo se fundamenta en Arroyo (2010), Ball, Maguire y Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) y Souza (2009). Concluimos, a partir del diálogo con esos autores, que políticas públicas en educación, de carácter democrático y como directrices educativas, pueden contribuir con la escuela pública en el cumplimiento de su función constitucional, de ser responsable por garantizar la educación como derecho social de los estudiantes brasileños.

Palabras clave:

Política pública en educación. Derecho a la educación. Meritocracia.

Introdução

Neste artigo, discute-se a relação entre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, e a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação, e sobre como o mito da meritocracia, enquanto subjetividade, justifica as desigualdades, contribuindo para a sua permanência na sociedade. Para Arroyo (2010, p. 1382) “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”.

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência (ARROYO, 2010, p. 1384).

Daí a importância de refletirmos sobre a garantia do direito à educação a partir de políticas públicas aplicadas nos sistemas de ensino, pois, apesar dos avanços significativos¹ ocorridos nos últimos anos, ainda persistem desigualdades sociais, educacionais e “fracasso” escolar como obstáculos à escolarização dos mais pobres.

Em contrapartida, gestores e professores, em sistemas de ensino e escolas, vêm enfrentando esse contexto de desigualdades, a partir da participação², no sentido de engajamento, na proposição de políticas em educação, bem como na criação de práticas escolares inovadoras e críticas no interior de muitas escolas no Brasil e no mundo³. Para Moll (2013, p.44):

[...] há (e sempre houve) muito de criação, recriação e inovação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produzem projetos, ações e reações que permitem a muitos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações.

Poderíamos chamar de práticas escolares inovadoras e críticas aquelas que buscam superar de forma original, os desafios do cotidiano escolar, associadas ou não ao uso da tecnologia e a outras técnicas de ensino, que nos remete, por exemplo, aos experimentos pedagógicos de Célestin Freinet, iniciados na década de mil novecentos e vinte. Para Moll (2011):

As experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo como para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la a mera instrução escolar. Esses laboratórios permitiram avanços na compreensão do aluno, na inovação pedagógica, na formulação de parâmetros curriculares e numa variedade de projetos educacionais (MOLL, 2011, p.20).

Hoje, gestores, professores e estudantes são protagonistas de inovações, enquanto intervenções pedagógicas de resistência ao conformismo, à resignação, e em oposição às relações de dominação e opressão de práticas conservadoras, herdeiras de uma tradição escolar ainda presente nos cotidianos das escolas brasileiras. Práticas que “ajudam” à manter a segregação dos estudantes: de um lado, a classe social privilegiada, que tem direito à uma educação de qualidade e condições para estudar e, do outro lado, os pobres, que não têm garantidos os mesmos direitos sociais.

O desafio que se coloca é o de permitir, no sentido de aprofundamento e da consolidação da democracia, que a *pluralidade* das proposições que as escolas constroem seja explicitada a partir da afirmação de um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que progressivamente são reconhecidos e garantidos direitos sociais [...](MOLL, 2013, p. 45, grifo da autora).

Nesta perspectiva, políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico.

Além dos processos de elaboração, é fundamental que as políticas públicas em educação não sejam implementadas mecanicamente, e sim, interpretadas, traduzidas e modificadas na prática por gestores, professores e estudantes, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas. Stephen Ball propõe uma abordagem analítica das políticas, o Ciclo de políticas, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática. Para Mainardes (2006), os estudos de Ball indicam que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas, devido as suas peculiaridades, tornam-se locais únicos de “atuação” de políticas. Os que trabalham nas escolas têm suas maneiras de interpretá-las e traduzi-las na prática, como um processo de lutas e negociações sobre o que as políticas significam, o que poderia ou deveria ser feito na prática das escolas. Ball (2016) defende o conceito de “atuação” como um processo criativo, sofisticado e complexo, e não simplesmente de “implementação” de políticas nas práticas das escolas: “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais uma gama de opções disponíveis para decidir o que fazer, são estreitadas ou alteradas ou metas e resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19).

Ao considerar a proposta de entendimento e de análise das políticas de Ball, percebe-se que, diante das desigualdades produzidas socialmente, é necessária a proposição de políticas públicas de forma

democrática, enquanto processos institucionais, que garantam os direitos educacionais dos estudantes brasileiros.

O contexto de desigualdade social no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza⁴. Envolve questões estruturais, econômicas e sociais, como a fome, o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização. Para Santos (2000, p. 132), “a miséria acaba por ser a privação total, com o aniquilamento, ou quase, da pessoa. A pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível”.

O relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018* (OXFAM BRASIL, 2018) traz um panorama da situação do país, revelando a estagnação do processo de redução das desigualdades. Analisa duas questões fundamentais: a tributação e o gasto social e os rumos de nossa política fiscal, no qual o sistema tributário, “por estar entre neutro e regressivo, retroalimenta as desigualdades de renda, raça e sexo” (OFXAM BRASIL, 2018, p. 7).

Os gastos sociais têm sido fundamentais no combate à pobreza e às desigualdades no país. O efeito geral das políticas sociais no Brasil tem sido progressivo, ou seja, tem chegado mais a quem mais precisa [...]. Entre 2006 e 2010, a situação fiscal brasileira esteve sob relativo controle, possibilitando o gasto ampliado em políticas sociais e o investimento público em infraestrutura [...] (OXFAM BRASIL, 2018, p. 44).

Apesar de haver uma melhora nas desigualdades nos últimos anos, esta foi seguida de um retrocesso. O Relatório refere-se à PEC 95 (Emenda Constitucional nº 95/2016), a do “Teto de Gastos”, como um fator limitador para a retomada da redução de desigualdades estruturais no Brasil, e que por isso deve ser revogada. Alerta, ainda, que em relação à desigualdade, no comparativo global de 189 países, o Brasil esteve, em 2017, na 10ª posição, caindo, em 2018, para a 9ª posição em relação aos países mais desiguais do planeta.

Em 2017, o Brasil parou de reduzir desigualdades. Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, sobretudo pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, agora interrompido (OXFAM BRASIL, 2018, p. 15).

Portanto, o Relatório aponta 2017 como um ano de “aparente consolidação de um recuo histórico” para a redução das desigualdades no país onde se vê a distribuição de renda estacionar. Chama a atenção sobre a ausência de medidas necessárias para enfrentar a estagnação do país na redução da distância entre ricos e pobres, enquanto um desafio e um “projeto pactuado na Constituição Cidadã de 1988,” que se

mostra esquecido por quem toma decisões no país, e que é preciso retomá-lo para a redução da desigualdade social.

O Brasil vinha conseguindo retirar milhões de pessoas da pobreza e avançar na redução de desigualdades. No entanto, essa caminhada estagnou. Estamos em um momento onde ou retomamos a via de redução das desigualdades ou aprofundamos a separação de brasileiros e brasileiras entre cidadãos e cidadãs de primeira e segunda categoria. Há um longo caminho a ser percorrido para que o país proporcione uma real mobilidade social à sua população. Nessa jornada, está colocada a necessidade de investimento público em saúde, assistência, previdência e outras políticas que formam a rede de proteção social hoje existente no país, e que garantem uma vida digna à maioria da população (OXFAM BRASIL, 2018, p. 55).

A desigualdade social, no entanto, não é um fato novo. Está na nossa constituição histórica como país, permeada por processos de exploração, exclusão e subdesenvolvimento, como nos informa Josué de Castro (2003), quando chama a atenção para relação entre desigualdade social e o problema da fome:

esta tremenda desigualdade social entre os povos divide economicamente o mundo em dois mundos diferentes: o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, [...]. Este fosso econômico divide hoje a humanidade em dois grupos que se entendem com dificuldade: o grupo dos que não comem, constituído por dois terços da humanidade, e que habitam as áreas subdesenvolvidas do mundo, e o grupo dos que não dormem, que é o terço restante dos países ricos, e que não dormem, com receio da revolta dos que não comem (CASTRO, 2003b, p. 129-130).

A atualidade das desigualdades sociais nos alerta para a origem de processos de exploração que dizem respeito à nossa formação como povo e nação, e que estão relacionados à situação de servidão do último país a abandonar a escravidão, há 131 anos. Situação que requer uma luta constante pela conquista de direitos, sabendo, portanto, que ainda estamos expostos a perdas nesta região do planeta, historicamente explorada há cinco centenas de anos. Assim, convivemos com

[...] a concentração abusiva de riqueza – sobretudo neste período histórico dominado pelo neocolonialismo capitalista que foi o fator determinante do subdesenvolvimento de uma grande parte do mundo: as regiões dominadas sob a forma de colônias políticas diretas ou de colônias econômicas (CASTRO, 2003a, p. 104).

É notório, nesses quinhentos anos de Brasil, que sair da situação de um novo colonialismo, ainda pautado na dominação e exploração da maioria do povo, passa a ser um desafio para nossa geração, já mais instruída do que as anteriores. O sociólogo Aníbal Quijano nos informa sobre alguns conceitos-chaves para entendermos a dominação a partir de um padrão de poder a que fomos submetidos, assim como a origem desse padrão mental. Quijano (2010) nos ajuda a compreender que o fim das colônias não significou o fim das relações de poder colonial. Permanece, além da dimensão material, econômica, também uma dimensão subjetiva, um padrão mental de poder:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84-85).

Para Quijano (2010, p. 86), a ideia de colonialidade e de modernidade eurocêntrica consolidou-se a partir da crença de que a Europa seria o nível mais avançado das sociedades: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados tradicionais e modernos”.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se situados sobre o Atlântico – que depois se identificarão com Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2010, p. 85).

Galeano (2017) já questionava, no prefácio de sua obra *Veias Abertas da América Latina*, a relação subalterna de dominação imposta aos latino-americanos que, ainda hoje, o povo brasileiro está submetido:

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade do comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência (GALEANO, 2017, p. 5).

Reserva-se aos pobres um lugar subalterno na história, o que pode ser entendido como resultado de sucessivas ausências e perdas: da cultura dos povos originários, da liberdade, dos direitos básicos, da cidadania, do patrimônio público. Para o teólogo Leonardo Boff, estamos vivendo a tentativa de “recolonização do país”, o que significa a “desnacionalização”, um ataque à soberania nacional para reduzir o Brasil “a um mero exportador de commodities”, uma vez que “nos relegam a uma posição marginal, à exportação de coisas que eles [os donos do capital] já não têm mais”. Boff destaca, como exemplo, o interesse do capital internacional nas reservas de água potável brasileiras, como o Aquífero Guarani, como também, o “assalto a terras na Amazônia” (*In*: SUL 21, 2018).

O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que as grandes cidades e os portos exercem sobre suas fontes internas de víveres e mão-de-obra [*sic*] (GALEANO, 2010, p. 18).

O imperialismo e sua versão atual, o neoliberalismo⁵, tem nos deixado o legado da exploração, perpetuando mazelas sociais advindas da pobreza e seu extremismo, a miséria, o que faz da sobrevivência um fardo: o povo “usurpado” dos direitos mais básicos, “reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam” (GALEANO, 2017, p. 21).

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina íntegra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial [*sic*], o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno (GALEANO, 2010, p. 18).

Para Anísio Teixeira “[...] o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais” (TEIXEIRA, 2009, p. 111). Nesse processo de dominação e exploração, ainda nos deparamos com formas modernas (situações análogas) de escravidão: “Manoel” que hoje não é escravo, trabalha 12 horas e troca seu trabalho por um salário que mal dá para a moradia e a alimentação. O que não difere de outro “Manoel” que, no século dezessete, era escravo, trabalhava 12 horas e era forçado a trocar seu trabalho por alimentação e moradia⁶.

A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes - dominantes para dentro, dominadas de fora - é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga (GALEANO, 2017, p. 19).

Vencer a desigualdade social, ou até minimizá-la, depende fundamentalmente da luta pelos direitos sociais e pela conquista da hegemonia de uma concepção de mundo, de uma outra subjetividade, que tenha em pauta um projeto de desenvolvimento articulado aos anseios e necessidades do povo, que assegure uma sobrevivência digna e a garantia de princípios humanitários.

Há um caminho a ser percorrido e, para isso, é necessário a existência de políticas públicas que recolorem o país no rumo do desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação enquanto direito, o que é uma tarefa complexa que requer a emancipação do povo oprimido. E neste sentido, Freire (1984, p. 89) adverte: “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de forma crítica [...]”.

Políticas democráticas em educação, direito à educação e desigualdades educacionais no Brasil

Um breve olhar na “fachada” e no interior das escolas públicas explicita que as desigualdades educacionais materializam-se nas condições estruturais, nos prédios escolares e ambientes; e nos materiais didáticos. A manutenção da estrutura social excludente tem aporte na precariedade e na inadequação dos ambientes escolares, sendo estes, em muitos municípios, considerados inóspitos. A esse respeito, Teixeira (1994) enfatiza a importância dos espaços e tempos escolares destinados à formação humana integral, em que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

No referido contexto da escolarização pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades educacionais e fracasso escolar, ainda nos deparamos com situações de vulnerabilidade na vida de crianças e jovens brasileiros, uma vez que a pobreza e seus reverses incluem a dificuldade de escolarizar-se. “A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Por isso, faz-se necessário garantir os direitos humanos e sociais e, especificamente, o direito à educação, através da proposição de políticas em educação, formuladas com a participação popular, e conduzidas com autonomia pelas escolas públicas, enquanto instituições de sociedades democráticas e republicanas. Segundo Moll (2017, p. 66), “o avanço da escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola”.

Na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social; produzidas por padrões de concentração da renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimas, do trabalho informal, da sobrevivência nos limites extremos (ARROYO, 2010, p. 1393).

Para Arroyo (2010, p.1382), as desigualdades educacionais são uma “vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso”, vistas como causa do subdesenvolvimento (nacional, regional, social, cultural, político e econômico) do país. De fato, para o autor, “sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais” a partir de “análises demasiado incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises” (ARROYO, 2010, p. 1383).

A propósito, no sistema escolar, “corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas”. Desigualdades “incômodas”, uma vez que as políticas aparecem como solução para as desigualdades, vistas como um “fantasma” que perturba os “sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade” (ARROYO, 2010, p.1383). Soluções pensadas a partir de políticas de caráter compensatório ou que visam suprir alguma carência, não têm efetivamente contribuído para sanar problemas educativos reais, que podem ser melhor entendidos com a escuta e a participação, dos que Arroyo chama de “coletivos desiguais”⁷. “A sociedade, e especificamente os coletivos feitos desiguais, aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado” (ARROYO, 2010, p. 1386).

Somente a democratização das instituições públicas, por meio da participação e gestão coletiva dos envolvidos nas decisões e, enfaticamente, na formulação das políticas públicas a que são destinatários, pode favorecer e criar condições para um “verdadeiro” combate às desigualdades sociais e educacionais.

Partimos da hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais. A nova qualidade das desigualdades concretas e a nova presença dos coletivos feitos desiguais, se reconhecidas em sua centralidade política, poderão redefinir as formas de pensá-los, de pensar a produção das desigualdades e de pensar as políticas de igualdade e suas análises. De se pensar o próprio Estado e suas instituições públicas (ARROYO, 2010, p. 1384).

E, neste sentido, aos “coletivos feitos desiguais”, resta lutar por participação e por direitos sociais, respaldados pela Constituição, o que inclui o direito à educação. Pode parecer óbvia a ideia de que a educação é constitucionalmente um direito social e que a carga tributária paga pela população deva ser destinada a financiá-la como um dos serviços básicos e um dos patrimônios públicos da Nação, sendo o povo, seu legítimo beneficiário. Eis o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Título III, *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, no seu artigo 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo (BRASIL, 2016, n. p).

De fato, a educação pública, enquanto direito social, é tanto uma obrigação do Estado democrático, quanto uma premissa para o desenvolvimento humano das crianças, jovens e adultos de uma Nação e para sobrevivência digna de futuras gerações. A Constituição Federal prevê, em seu artigo 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, n. p).

Paro (2016), defendendo a educação como formação do humano-histórico e o acesso à cultura, via escolarização, afirma:

Se você nasceu debaixo da ponte ou na mansão de um magnata, nasceu com o mesmo direito inalienável de ter acesso à cultura, à arte, à filosofia, de poder se emocionar diante de uma cantata de Bach ou de uma tela do Portinari. Isso não é coisa só para rico, não! Onde é que está escrito que isso existe naturalmente só para aqueles que nascem ricos? E a escola legitima o sistema. O rico chega lá e vence, “foi por sua vontade”. Ao pobre é ofertado um saberzinho para legitimar a sua culpa pelo fracasso escolar. Pois bem, se o objetivo da educação é a formação do humano-histórico e não apenas a legitimação das desigualdades sociais, é preciso que a escola seja pensada de um modo diferente (PARO, 2016, p. 43).

Assim, fica evidente que o não cumprimento do direito à educação traz repercussões graves para o desenvolvimento cognitivo, humano e social. Neste sentido, para Charlot (2000), é fundamental:

Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender a apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente.[...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Fica evidente que, quando não se promove acesso à educação, legitimamos a desigualdade educacional, na qual a condição humana aparece ainda mais condicionada e fragilizada. Estudos antropológicos relataram a história das meninas lobo, as irmãs Amala e Camala, que, em 1920, foram encontradas em uma floresta na Índia. Ao serem resgatadas, agiam como lobos: não falavam, não andavam, não sorriam ou choravam (SERGE, 2007). Ambas não apresentavam comportamentos tipicamente humanos, o que nos faz entender nossa fragilidade, no sentido de sermos dependentes da interação e da comunicação com as gerações anteriores para nos “tornarmos humanos”. Significa que as aprendizagens obtidas na comunicação e interação social impulsionam o desenvolvimento humano. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Como atividade social de prevenção à violência e à barbárie, vivemos o desafio da humanização no cotidiano, da possibilidade de experimentarmos valores humanos voltados ao campo ético, sendo este “constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes” (CHAUÍ, 2001, p. 337). Ao nortearem as ações educativas nas escolas, esses valores humanos, como a generosidade ou a justiça, podem contribuir para uma subjetividade gregária e democrática.

Assim, as políticas públicas em educação devem ter esse compromisso com a dimensão ampla e fundamental do humano, de estabelecer diretrizes para que a contribuição social da escola pública seja efetivada, sem excluir ninguém. Significa garantir o direito à educação como possibilidade de construção da condição humana, da inteligência, de uma existência humanizada e da justiça social. Anísio Teixeira, no clássico “A educação não é privilégio”, editado na década de 30, já prenunciava preocupações com o direito à educação ameaçado.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm o direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

Bobbio (1992, p. 32) afirma que os direitos do homem são históricos, pois “[...] emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Para Bobbio, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, representa a consciência histórica dos valores da humanidade, uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro, o que significa dizer que: “[...] um sistema de princípios da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens livres na terra” (BOBBIO, 1992, p. 28). No seu artigo 28, dispõe que: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Para Teixeira (2002, p. 35), “a educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”.

[...] A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. [...] Todos falamos em regime de justiça social porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana é que a democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade (TEIXEIRA, 2002, p. 35).

Como direito social, a educação constitui uma condição para o desenvolvimento econômico e social a partir da valorização da escola de caráter público, gratuito, laico, inclusivo e universal. A garantia do direito à educação requer a efetivação de políticas democráticas em educação, voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais e do fracasso escolar, enquanto processos que vêm retardando os percursos escolares dos estudantes. Portanto, políticas públicas em educação, identificadas com as lutas sociais pelo acesso e pela democratização de direitos, são formas de enfrentamento das desigualdades educacionais.

O fracasso escolar e a meritocracia como obstáculos à escolarização

O fracasso escolar é um agravamento da histórica situação de desigualdade educacional e social, visto que dentre os tantos problemas que a escola enfrenta, este afeta a continuidade da escolarização, enquanto direito social e repercute no cumprimento da função social da escola. Entendido como evasão e repetência, o próprio termo “fracasso” escolar reforça a ideia de que são “incapazes” aqueles que não conseguem aprender na escola, o que acaba gerando uma subjetividade preconceituosa, que culpabiliza e rotula os estudantes, sem uma reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem. E, é certo que,

[...] essas desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

As repercussões do “fracasso” escolar são danosas à formação humana, o que envolve o pleno desenvolvimento das funções mentais superiores desenvolvidas nas interações, no diálogo e na socialização dos estudantes. De fato, o “fracasso” escolar fica evidenciado quando o estudante evade ou é reprovado, deixando de vivenciar a totalidade do processo de escolarização.

No entanto, os índices do “fracasso” escolar – da evasão e da repetência –, não nos dizem tudo sobre a desigualdade educacional. O fracasso escolar é um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do “chão da escola” e sem a participação dos envolvidos na sua elaboração e implementação, além de problemas decorrentes da precarização nas condições materiais do trabalho pedagógico.

Patto (2015) analisou as causas do fracasso escolar de crianças pertencentes aos segmentos empobrecidos dos centros urbanos apontando, além dos fatores internos – aqueles instituídos no cotidiano –, os externos à escola. Para Patto (2015), “a produção do fracasso escolar” foi historicamente atribuída, pela psicologia, às diferenças ou deficiências psicológicas e culturais de que são portadores os estudantes pobres, gerando uma visão preconceituosa e os culpabilizando pelas dificuldades de aprendizagem.

No entanto, seus estudos apontaram para causas relacionadas a determinantes socioeconômicos, o que significa romper o estigma do “fracasso” como responsabilidade do estudante pobre. Na lógica excludente, normalizada, de permanência de desigualdades sociais e educacionais, é aceitável que estudantes ricos, formados em escolas privadas, sejam destinados aos postos de comando no mundo do trabalho e, em contrapartida, é “natural” que estudantes pobres, de escolas públicas, sejam os “subordinados”, “gente ignorante”, porque mal ou minimamente formada. Historicamente, essa subjetividade, enquanto forma de compreensão hierarquizada do mundo, vem servindo para a permanência de um padrão mental de poder, de dominação e de opressão, fundado numa lógica neocolonialista.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente [*sic*], num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa relação de poder (dominação/exploração) tende a naturalizar essa subjetividade de servidão e conformismo, que, sem causar estranhamento, se espalha por todas as classes sociais, sendo a educação destinada aos pobres, via escola pública, uma das responsáveis por esse padrão mental de poder. A grande mídia, tendenciosa aos interesses do capital, aposta na “intermediação deformante”⁸, na distorção da realidade, na ignorância e alienação em massa, e naturaliza essa subjetividade de aceitação da desigualdade social. Para Milton Santos (2000, p. 21), “a informação sobre o que acontece não vem da

interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”.

A força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas. Os países opressores tornam-se cada vez mais ricos em termos absolutos, porém muito mais em termos relativos, pelo dinamismo da disparidade crescente. O capitalismo central pode dar-se ao luxo de criar e acreditar em seus próprios mitos de opulência, mas os mitos não são comíveis, e os países pobres que constituem o vasto capitalismo periférico o sabem muito bem (GALEANO, 2017, p. 19).

A mídia alienante, associada à má formação escolar, converge como forma de dominação e exploração dos pobres. Ignorância, distração e apatia realçam a desigualdade social e educacional. Por fim, o fracasso na escolarização dos pobres faz parte desse processo de dominação, sendo seu produto final, os evadidos e reprovados, um contingente de alunos desprezados pelo “sistema”, como mera estatística.

O fracasso dos pobres é diagnosticado como “incapacidade” ou porque não “se adaptaram” à escolaridade oferecida, diga-se “problemas deles”. Culpabilizados pelo fracasso, perpetua-se a desigualdade educacional numa escolarização que, no futuro próximo, os limitará a um emprego que os explora para prover uma sobrevivência ordinária, marcada pela privação de todas as ordens. E assim, ficam mantidas as desigualdades num contexto social originário de um colonialismo que permanece com nova face, justificado por subjetividades hegemônicas e naturalizado na cultura de fracasso da escola destinada aos pobres.

Como subjetividade hegemônica, a meritocracia, enquanto discurso, contribui para manter e reproduzir as desigualdades sociais e raciais. A esse respeito, o historiador Sidney Chalhoub, professor da Universidade Harvard, afirma:

A ideia da meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve a reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria, quanto na prática (*apud* MERITOCRACIA, 2017, n. p).

A ideia da meritocracia enquanto mito, nos alerta para uma tentativa de justificar o que não tem justificativa aceitável: a desigualdade social. Segundo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, num dos sentidos usados, a palavra mito significa: “valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época” e ainda “afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica. Eis a falácia do “mito” da meritocracia!

Assim, a escola como espaço público de formação de subjetividades não está imune à meritocracia, enquanto valor hegemônico e sustentáculo da continuidade das desigualdades. No espaço escolar, a meritocracia serve para justificar as desigualdades educacionais, como ideologia educacional

afirmada, disseminada e aceita “naturalmente”, construindo uma lógica subserviente, que serve para justificar como “normalidade” a manutenção das diferenças de qualidade entre a escolarização de ricos, médios e pobres. Falar em mérito próprio quando se tem as mesmas oportunidades é aceitável, no entanto, competir sem as mesmas condições econômicas, sociais e culturais é mero engodo, com o propósito de esconder a origem das desigualdades sociais.

O mercado “diz”, ainda que não tenha boca: eu sou “justo”, porque dou a remuneração “justa”, verdadeiramente equivalente ao desempenho. O Estado também “diz” o mesmo: eu faço concursos públicos abertos para todos, e o melhor deve vencer. Nada mais “justo” do que isso. O que o mercado, o Estado, uma “ciência” e um senso comum dominantes — mas dominados por uma perspectiva conservadora, acrítica e quantitativa — nunca “dizem” é que existem precondições “sociais” para o sucesso supostamente “individual”. O que todos escondem é que não existe o “talento inato”, o mérito “individual” independentemente do “bilhete premiado” de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa (SOUZA, 2009, p. 22).

Assim, a desigualdade educacional, somada à pobreza, é justificada pela crença na meritocracia, que enquanto discurso, ao desprezar as diferenças históricas de classe e de condições sociais e econômicas da população, serve para a reprodução das desigualdades sociais e raciais. É um conceito que povoa a subjetividade dominante e que é a chave para entendermos a desigualdade na escolarização destinada aos pobres. Segundo o sociólogo Jessé de Souza (2009):

[...] podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada (SOUZA, 2009, p. 43).

Esquecer a existência dos privilégios é desvincular a falta de condições de vida ao fracasso escolar e atribuir a culpa individual àqueles que, por “preguiça” ou “azar,” escolheram-no. A meritocracia, associada ao individualismo, no qual “ninguém é companheiro de ninguém”, contribui como aparato para a continuação das desigualdades em todos os âmbitos da sociedade e, especialmente, no escolar.

A outra face do fracasso escolar é que ele é vivido como uma experiência pessoal. Os sujeitos e suas famílias são responsabilizados pelos seus insucessos. A escola foi construída por um discurso ético de indivíduos, que deveriam seguir um padrão coletivo que só poderia ter sucesso com esforço e dedicação pessoal. Nesse sentido, o ideal de escola carrega em si um ideal de individualismo centrado no desempenho e na racionalidade e concretizado através da meritocracia. O “baixo” desempenho e as práticas “irracionais” são considerados como falta de competência, talento e esforço. Nesses casos, os indivíduos são vistos como fracassados, incapazes, pouco esforçados (MENDONÇA, 2017, p.265).

Gentili (1995, p. 234) refere-se ao princípio do mérito como uma norma de desigualdade na sociedade. A disseminação da meritocracia sempre ronda e volta a aparecer como crença no ideário educacional brasileiro, como “verdade incontestável”: o esforço individual garante a igualdade de

oportunidades. A crença no esforço individual é, na realidade, mera falácia, um paradoxo numa sociedade de classes: as condições materiais extremamente desiguais são determinantes para o insucesso dos escolares, somadas ao direito à educação fragilizado.

O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional” são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la (SOUZA, 2009, p. 22-23).

A ideia de meritocracia vem alimentando as desigualdades: “a meritocracia é uma falácia”, critica a jovem de 17 anos, negra, pobre e de escola pública que passou em primeiro lugar no vestibular de 2017, no Curso de Medicina, na Universidade de São Paulo (USP). Discorda dos que se referem a ela como exemplo de meritocracia: “não dá pra igualar as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades (*apud* NASCIMENTO, 2017, n. p)”. Afirma ter tido ajuda: conseguiu uma bolsa num cursinho pré-vestibular e teve apoio da família.

A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos. Afinal, se alguém é 50 vezes mais produtivo e esforçado que outro, nada mais natural e “justo” que também tenha um salário 50 vezes maior e 50 vezes mais prestígio e reconhecimento. Todas as instituições modernas tomam parte nesse teatro da legitimação da dominação especificamente moderna (SOUZA, 2009, p. 22).

Como nos alerta Souza (2018, p. 34), “[...] a naturalização da desigualdade é possível pela sutil violência da ideologia da meritocracia”. A metáfora dos corredores que não terminam juntos, pois não partem das mesmas condições na largada, traz essa imagem em um vídeo que circula na internet⁹, que ilustra bem como a meritocracia justifica a desigualdade. Mostra um experimento social que colocou jovens numa mesma linha de largada de uma corrida e depois de algumas perguntas sobre suas condições de vida, os que não tiveram acesso às condições básicas de vida não poderiam avançar. O experimento mostrou que, somente negros e pobres não estavam em igualdade de condições para iniciarem a competição, partindo da mesma linha de largada.

Para Moll (2017, p. 65), construímos um sistema escolar “tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social 'não vocacionado' para os saberes acadêmicos”. Aos pobres, negros e mestiços, coube esse rótulo de inaptos e incapazes intelectualmente e, ainda, a culpabilização pelo seu fracasso “pessoal”, atribuído à carência cultural e à desestrutura familiar. Essa visão das classes

dominantes reforça a ideia da meritocracia, do alcance pelo talento ou pelo esforço individual às oportunidades de sucesso e da incapacidade daqueles que, por serem vistos como “inferiores”, são fadados ao fracasso escolar.

É importante destacar que o fracasso dos estudantes brasileiros é datado e tem origem em uma série de processos e acontecimentos de vida que desencadearam a situação de desigualdade educacional na qual vivemos hoje. Desconsiderá-los é não pensar na raiz dos problemas sociais e educacionais e optar por explicações rasas. Salientamos que as causas do “fracasso” não estão restritas somente ao interior da escola, mas relacionadas à desigualdade social, à pobreza na infância, à ausência de políticas sociais, à violência urbana, que atingem decisivamente a escolarização, predominantemente, de crianças e jovens advindos dos segmentos historicamente pobres da população.

Considerações finais

As desigualdades e o “fracasso” escolar podem ser enfrentados através da proposição de políticas democráticas em educação vivenciadas e recriadas, com autonomia no trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, garantir políticas em educação articuladas à qualidade da escola pública é um dever ético: o “bom combate” frente às desigualdades educacionais e ao “fracasso” da escolarização pública brasileira. É sair do lugar comum e protagonizar, dar um “passo à frente”, para a conquista do direito à educação e para a humanização no cotidiano escolar. A escola pública, enquanto uma de nossas “moradas”, deve ser um ambiente de acolhimento, clima cordial, gentilezas e de multiplicidade de ações e processos educativos: um lugar de “fazimentos”, lembrando Darcy Ribeiro¹⁰.

Estudantes, professores e gestores, uma vez protagonistas, precisam estar atentos à questão da defesa da educação enquanto direito social, e componente fundamental de um projeto societário pautado no desenvolvimento econômico com inclusão social, hoje, ameaçado pela lógica perversa e excludente dos interesses do capitalismo neoliberal mundial e suas políticas educacionais. As políticas públicas escolares, enquanto diretrizes educativas, devem conduzir a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social.

Concluimos, a partir do diálogo com autores afinados com os ideais de democracia, que políticas em educação de caráter democrático, enquanto diretrizes educativas, têm o papel de contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional. Não podemos ignorar que a atuação de gestores, professores e estudantes no cotidiano das escolas públicas abre a possibilidade de democratizar políticas educacionais, como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro.

Notas

¹ Sobre os avanços educacionais: OCDE. *Panorama da educação: destaques do education at a glance 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

² A exemplo de participação nas políticas públicas, destacamos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, LDB n. 9394/96.

³ Documentários Destino Educação: Escolas Inovadoras, TV Futura. A série faz um panorama da inovação na educação ao redor do mundo em 2017/2018. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

⁴ O número de pessoas pobres (rendimentos de até US\$ 5,5 por dia, ou R\$ 406 por mês) aumentou de 52,8 milhões, 25,6% em 2016, para 54,8 milhões, 26,5% em 2017. A extrema pobreza (renda inferior a US\$ 1,90 por dia - R\$ 140 por mês) aumentou de 13,5 milhões em 2016, 6,6%, para 15,2 milhões, 7,4%, em 2017. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Agência IBGE notícias. 5 dez. 2018.

⁵ “Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes, etc)” (BARROSO, 2005, p. 741).

⁶ Trecho inspirado em quadrinho sobre escravidão e miséria. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidaio.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

⁷ “As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (ARROYO, 2010, p. 1384).

⁸ “A informação é centralizada nas mãos de um número extremamente limitado de firmas. Apesar de as condições técnicas da informação permitirem que toda a humanidade conheça tudo que o mundo é, acabamos na realidade por não sabê-lo, por causa dessa intermediação deformante” (SANTOS, 2000, p. 32).

⁹ CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

¹⁰ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “fazimento”: é o ato ou efeito de fazer, feitura, fazedura. “Fazimentos” é um termo usado por Darcy Ribeiro, pelo qual era reconhecido pelo conjunto da sua obra: “um homem de fazimentos”. O autor afirma que discorreu em sua vida “sobre muitas obras e fazimentos”.[...] “A verdade é que guardo, no fundo do peito, a esperança de ter ainda tempo para fazer, no futuro, mais do que fiz no passado”(RIBEIRO,1997, p.545).

Referencias

ARROYO, Miguel González. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Revista educação e sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BALL, Stephen John. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Revista Educação e sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

BOBBIO, Noberto. A era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, atualizada até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

CASTRO, Josué Apolônio de. A ciência a serviço do desenvolvimento econômico. In: CASTRO, Ana Maria de (org.). Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

CASTRO, Josué Apolônio de. Estratégia do desenvolvimento. In: CASTRO, Ana Maria de (org.). Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2001.

CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DESTINO educação: escolas inovadoras. TV Futura, Canal Futura e Serviço Social da Indústria (SESI). 2017/2018. Documentário. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ESCRavidão. Miséria. Cidade, 8 nov. 2010. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&MP, 2017.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Tradução Galeanode Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Agência IBGE notícias. Brasil, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 10 set. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (org.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista educação & sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MENDONÇA, Patricia Moulin. O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017, 179f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

MERITOCRACIA é discurso para manter a desigualdade social e racial, revela historiador. Carta Campinas, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meritocracia-e-discurso-para-manter-desigualdade-social-e-racial-diz-historiador-sidney-chalhoub/>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 set. 2018.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline. (org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

NASCIMENTO, Nadine. Meritocracia é uma falácia, diz 1º lugar em medicina da USP Ribeirão Preto Bruna Sena estudou em escola pública, frequentou cursinho popular e conquistou a primeira colocação na Fuvest. Nadine Nascimento. Brasil de fato, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/07/meritocracia-e-uma-falacia-diz-1o-lugar-em-medicina-da-usp-ribeirao-preto/>. Acesso em: 9 ago. 2018.

OCDE. Panorama da educação: destaques do educationat a glance 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacaodestaquesdoeducat ionataglance_2017.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

OXFAM BRASIL. Relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafio contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (org.). Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. E-Book. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20A%20GEST%C3%83O%20POL%C3%8DTICA%20NACIONAL_E-BOOK.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena de Souza. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

RIBEIRO, Darcy. Confissões. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. E-Book. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

SERGE, Aroles. L'Énigme des enfants-loups: une certitude biologique mais un déni des archives, 1304-1954. Paris: Publibook, 2007.

SOUZA, Jessé. A Ralé Brasileira: quem são e como vivem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro. São Paulo: Leya, 2018.

SUL 21. Leonardo Boff: nunca houve uma crise tão grave como essa. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/leonardo-boff-nunca-houve-uma-crise-tao-grave-como-essa-1a21>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília: Coleção Biblioteca Básica Brasileira, Senado Federal, 2002. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4>. Acesso em: 8 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito de todos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação não é Privilégio. Marisa Cassim (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988..

Informações sobre os revisores:

Língua Portuguesa | Samantha Lima de Almeida e Wilck Camilo Ferreira de Santana
E-mail: artecomtexto.consultoria@gmail.com

Língua Inglesa | Polyana Alves d'Emery
E-mail: polyanademery@gmail.com

Língua Espanhola | Samantha Lima de Almeida
E-mail: artecomtexto.consultoria@gmail.com