

O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social

Clóvis Trezzi ^a

Resumo

O artigo, escrito em forma de ensaio, versa sobre o direito à Educação no Brasil, na perspectiva de uma escola justa, partindo da argumentação de Dubet. O objetivo do artigo é discutir a escola justa, a partir da realidade brasileira. Partindo da premissa de que a simples presença na lei não é suficiente para garantir o direito de todos à Educação, o artigo começa discutindo a Educação como direito social. A análise é feita partindo do ponto de vista histórico, em diálogo com as ideias de Libaneo, Holston e Carvalho, que discutem os dualismos da cidadania e da Educação no Brasil. Argumenta-se que, desde a origem da pedagogia moderna, já se discutia a necessidade de que todas as crianças fossem à escola. O artigo conclui que, para se chegar à justiça escolar, é preciso muito mais do que, simplesmente, garantir, de forma igualitária, o acesso à sala de aula; é necessário caminhar para a humanização, que é a garantia da dignidade humana para todos.

Palavras-chave: Desigualdade. Direito à Educação. Educação Universal.

1 Introdução

Esse artigo tem como ponto de partida a necessidade constitucional de o Estado brasileiro garantir a todas as crianças e adolescentes, em idade escolar, o direito a Educação. Por “direito à Educação” entende-se, aqui, não apenas a garantia do acesso à sala de aula, mas também à permanência na escola com Educação de qualidade. Compreende-se “qualidade” como as condições para que o educando tire o melhor proveito da Educação que lhe é oferecida, sem que precise abandonar a escola por qualquer motivo. Assume-se a equidade como princípio norteador da qualidade educacional.

^a Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil.

Recebido em: 07 jun. 2021

Aceito em: 02 set. 2022

Os indicadores educacionais, sistematizados pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021), apontam para a existência de uma espécie de dualismo na Educação brasileira, já indicado por Libâneo (2012). O autor denuncia o fato de a Educação dos mais ricos ser diferente daquela destinada aos mais pobres, e defende a necessidade urgente de superação desse dualismo. Pensar a Educação, na perspectiva da universalidade, supõe reduzir o abismo social que atinge o sistema educacional no Brasil. Surge, assim, a ideia de justiça escolar que, por sua vez, antecede a reflexão sobre a escola justa.

As reflexões apresentadas nesse trabalho situam-se no âmbito do acesso equitativo e universal à Educação, de acordo com o previsto na legislação brasileira. Tendo como pergunta de fundo, a mesma feita por Dubet (2004): “O que é uma escola justa?”¹. O artigo tem o objetivo de discutir a escola justa, a partir da realidade brasileira.

Num primeiro momento, o texto situa, historicamente, a compreensão da Educação como direito social, resgatando importantes pedagogos do século XVII, como Comenius (2016) e La Salle (2012). A seguir, discute a relação entre Educação e cidadania no Brasil, valendo-se, para isso, de Carvalho (2002), Holston (2013) e Libâneo (2012), que discutem essa relação do ponto de vista histórico e atual. Depois, volta-se a Dubet (2004) para refletir, com Libâneo e Silva (2020) sobre a escola justa e a justiça escolar.

Essa reflexão começa mostrando que, já no século XVII, quando parte do Ocidente começava a pensar na necessidade de educar todas as crianças, discutia-se o direito à Educação, embora com uma compreensão distinta da atual. Ainda não se falava em uma Educação controlada e financiada pelo Estado; esse é um princípio republicano, desenvolvido, mormente, depois da Revolução Francesa. Muitas escolas que nasceram naquele século na Europa, em sua maioria mantidas por instituições religiosas, tinham pretensão de educar um número máximo possível de crianças, de maneira especial, as mais pobres. A Educação desenvolveu, então, um sentido social importante: garantir o direito à cidadania.

No Brasil, mesmo com as devidas garantias legais, nem a proclamação da República foi suficiente para organizar um sistema educacional, que fosse, ao mesmo tempo, acessível a todos e tivesse a devida qualidade. É bem verdade

¹ Apesar da existência do texto original em francês, intitulado *L'École des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*, publicado em Paris pelas Edções Seuil, optamos pela tradução portuguesa, publicada no Brasil em forma de artigo.

que o ideal da universalização e da equidade, em um país com as dimensões do Brasil, pode soar como utópico; não a utopia do não-lugar, mas do lugar inacessível; contudo, consideramos que pensar sobre o ideal é uma forma de estimular a reflexão sobre o real.

2 A Educação como direito social

O século XX, especialmente em sua segunda metade, caracteriza-se como um período em que se discutem os direitos humanos como políticas públicas das nações. Isso ajuda a configurar a “era dos direitos” (BOBBIO, 2004). Muitos dos ideais que, em séculos anteriores, eram vistos como uma necessidade humana, passam a ser percebidos como direitos que devem ser assegurados pelo Estado.

Embora o movimento pelos direitos do cidadão seja de inspiração republicana, e tenha ganhado força, a partir da Revolução Francesa e do ideal de *liberté, égalité, fraternité*, é possível afirmar que foi só com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que houve um despertar político da maioria dos países democráticos para a defesa dos direitos humanos e a busca por igualdade, como reza o art. 1 da Declaração: “Todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos”.

A defesa da Educação para todos desenvolveu-se junto com a pedagogia moderna, no século XVII, com pedagogos como Jan Amos Comenius (1592-1670) e João Batista de La Salle (1651-1719). Naquele século, o ideal era movido por questões emergentes, das quais destacamos duas: em primeiro lugar, a compreensão de ser humano, que passava de totalmente dependente de Deus para um ser responsável pelos seus atos, portanto, necessitado de conhecimento; em segundo lugar, as necessidades advindas da ciência moderna, metódica e racional. Pode-se colocar, também, como motivação, a incipiente urbanização da sociedade europeia que, embora predominantemente rural, já experimentava os efeitos do inchaço das cidades.

De acordo com Hengemüle (2007), até então, acreditava-se que a Educação deveria ficar restrita a uma parcela da população e ser negada aos demais, especialmente, os trabalhadores. Frases como a de Voltaire: “É mais conveniente que o povo seja guiado que ser instruído; não é digno de sê-lo” (HENGEMÜLE, 2007, p. 21), ou então de Richelieu: “Sabendo ler e escrever, perdem o gosto pelos ofícios mecânicos e querem, graças a essa Educação falha, elevar-se a um estado mais honroso” (HENGEMÜLE, 2007, p. 20) tinham ampla aceitação social. A essa última contrapõe-se La Salle, educador que atuou na passagem do século XVII

para o XVIII e fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: “É preciso fazê-los ver o importante que é, para um artesão, saber ler e escrever, pois, por pouco inteligente que seja, sabendo ler e escrever, é capaz de tudo” (LA SALLE, 2012, p. 197).

Apesar de a Educação para todos ser uma discussão que perpassa vários séculos, a realidade atual ainda encarna o problema da desigualdade e da inequidade escolar. No Brasil, o direito universal à Educação ganha contornos mais claros, de exigência legal, apenas na passagem para o século XXI. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta, no artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Reforçando a ideia de direito, a atual Constituição afirma no Art. 208, inciso I: “A Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Também estão presentes, no Art. 206, IV, a “gratuidade do Ensino público em estabelecimentos oficiais” e a “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, VII).

Em uma breve incursão na história das Constituições brasileiras, podemos perceber que já se falava em Educação gratuita na Constituição de 1824 (BRASIL, 184), a primeira do Brasil, outorgada pelo Imperador D. Pedro I. O artigo 179, inciso XXXII, ordenava “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Quase 50 anos depois, de “acordo com os resultados do censo de 1872, a proporção de analfabetos correspondia a 84% da população total, elevando-se para 86% se considerada apenas a população feminina e para 99% se considerada a população escrava” (OLIVEIRA, 2003, p. 14) – mulheres e escravos, naturalmente, não estavam incluídos na lista dos cidadãos. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, aprovada em 24 de fevereiro de 1891, contraria ideais republicanos da Educação universal ao, simplesmente, omiti-la da Carta Magna, limitando-se a incluir nas atribuições do Congresso Nacional (Art. 35) as incumbências genéricas de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]” (§ 2º); “criar instituições de Ensino superior e secundário nos Estados” (§ 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (§ 4º). O artigo 72, § 6º define que será “leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. O tema da Educação pública voltou a constar na Carta de 1934, que afirma, no Art. 149: “A Educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos”. Também é afirmado, pela primeira vez, que compete à União “traçar as diretrizes da Educação nacional” (Art. 5º, XIV). Desde então, o direito universal à Educação foi mantido e, em 1967, pela primeira vez, no artigo 169, §3º, III, falou-se em obrigatoriedade do Ensino dos 7 aos 14 anos. Contudo, é apenas

a Constituição de 1988 que define que a Educação é dever da família e do Estado (Art. 205).

É importante questionarmos se essa premissa legal é, de fato, viável e suficiente para garantir a escolarização universal e o que pode ser feito para reduzir, ao máximo, a problemática que impede que todas as crianças em idade escolar tenham acesso, de forma equitativa, ao sistema. Não dá para ignorar que o Brasil é um país com dimensões continentais e, por isso mesmo, com diferenças econômicas e culturais gritantes; também não é possível fingir que na França, que, segundo Gauthier (2010) é o berço da pedagogia moderna, se conseguiu concretizar o ideal da universalização da Educação. Querer trilhar esse caminho é desvincular-se da realidade.

Por outro lado, a possibilidade de direcionar a reflexão para esse ideal permite que não haja uma acomodação à indigesta realidade de que não se está fazendo o suficiente, como país, para reduzir o número de crianças fora da escola. Embora não se possa falar em um mínimo aceitável – o ideal seria zerar os índices – essa redução permitiria vislumbrar caminhos de dignidade para os mais pobres, que, em geral, são os que se afastam da escola. Tampouco é possível adotar a leitura de mundo de Comenius, La Salle ou outros autores do passado que, à sua forma e dentro da sua realidade, encontraram caminhos para inserir mais crianças na escola, pois esses caminhos foram pensados dentro de uma realidade própria daquele tempo.

No livro “A era dos direitos”, Bobbio procura explicar o fato de, na maioria das sociedades modernas, existir uma desigualdade na efetiva participação social:

Pode-se fantasiar sobre uma sociedade ao mesmo tempo livre e justa, na qual são global e simultaneamente realizados os direitos de liberdade e os direitos sociais; as sociedades reais, que temos diante de nós, são mais livres na medida em que menos justas e mais justas na medida em que menos livres. Esclareço dizendo que chamo de ‘liberdades’ os direitos que são garantidos quando o Estado não intervém; e de ‘poderes’ os direitos que exigem uma intervenção do Estado para sua efetivação. Pois bem: liberdades e poderes, com frequência, não são – como se crê – complementares, mas incompatíveis (BOBBIO, 2004, p. 24-25).

Ao jogar com essas duas palavras, poder e liberdade, Bobbio traz uma reflexão que pode, perfeitamente, ajudar a compreender a realidade educacional do Brasil.

De fato, a nossa legislação é poderosa no que se refere aos direitos sociais, dentre os quais se destaca o direito à Educação. A partir da última Carta Magna, outras leis foram incorporadas, ratificando esse direito, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, recentemente, os Planos Nacionais de Educação 2000-2010 (Lei nº 10.172/01) e 2014-2024 (Lei nº 13.005/14). Apesar de todo o aparato legal, seguimos, sem considerar o problema da pandemia de Covid-19, com cerca de um milhão de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021). Vale ressaltar que esse índice vem sendo reduzido, gradualmente, nos últimos anos. O censo escolar de 2015 apontava cerca de 3 milhões de crianças e de adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola.

Nas sociedades tribais, a Educação é um direito natural. Já nas sociedades civilizadas, até mesmo a Educação não formal pode sofrer intervenção do Estado. Nesse caso, usando as palavras de Bobbio (2004), ela deixa de ser livre. Contudo, é impossível o Estado manter o controle sobre todos os membros da população. Dessa forma, quanto menos um direito é livre, mais difícil é garantir que todos tenham acesso a ele.

A relação entre os direitos legais e a sua concretização não segue uma lógica linear. Carvalho (2002, p. 9) diz que é possível ter direitos civis sem direitos políticos, mas não o contrário. Segundo o autor, porém, a manutenção de ambos não garante os direitos sociais. “A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese, eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos” (CARVALHO, 2002, p. 10). A Educação é um direito social, portanto, depende mais da eficiência do governo do que da garantia legal para que a população tenha acesso a ela. Segue o autor: na ausência dos direitos civis e políticos, o conteúdo e o alcance dos direitos sociais podem ser arbitrários. O ideal é, portanto, que os três caminhem juntos.

A questão da cidadania no Brasil, como é apontada por Carvalho (2002) e por Holston (2013), mostrou-se delicada desde os tempos da Proclamação da Independência. Estruturou-se em relações de poder, a começar pela negação dos direitos sociais básicos aos escravos libertos, mesmo que a legislação os garantissem. Hoje, isso traduz-se na segregação criada pela negação de alguns (ou de todos os) direitos sociais a uma parte da população, o que pode ser associado à segregação espacial urbana (HOLSTON, 2013), na qual se legitimam as diferenças sociais e as desigualdades. “A cidadania brasileira se caracteriza [...] pela sobrevivência do seu regime de privilégios legalizados e desigualdades legitimadas” (HOLSTON, 2013, p. 22).

Ao falar do Ensino na França, Dubet (2004, p. 541) reforça essa ideia dizendo que

nas sociedades mais desenvolvidas, até a década de 1960, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. E isso ainda ocorre na maioria dos países em desenvolvimento.

Essa leitura de Dubet não considera que a questão tenha sido resolvida em algum lugar do mundo, após 1960. É verdade que certos países da Europa, como a França, a Finlândia e a Estônia conseguiram superar os 99% de alfabetizados, mas essa não é a realidade de todos os países desenvolvidos e, tampouco, significa que tenham conseguido solucionar o problema da justiça escolar. Quanto mais pobre e desigual o país, no entanto, mais difícil é garantir não apenas esse direito, mas todos os demais.

A compreensão de que o direito constitucional à Educação de qualidade não é garantia de igualdade de acesso afeta diretamente a ação pedagógica e a experiência de escola. As próximas páginas mostram que as escolas para os pobres, sonhadas no século XVII, ainda estão distantes de ser um lugar inclusivo, onde todos tenham o direito, garantido por lei, de ingressarem e permanecerem com sucesso.

3 Educação e cidadania no Brasil

Há uma década, Libâneo (2012) denunciava o dualismo da escola pública no Brasil: uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (p. 13). Acolhimento social que, aliás, nem sempre acontece, como atestam alguns dados do Censo Escolar 2020. Como exemplo, 1% das escolas públicas alegaram não fornecer alimentação, ainda que o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar, reconheça ser esta uma necessidade básica nas escolas. Este valor equivale a aproximadamente 1.385 escolas.

O dualismo de Libâneo é a síntese da inequidade e conseqüente negação do direito à Educação para os mais pobres. Considera-se que o conceito de escola justa supera esse dualismo. Para Dubet (2004, p. 541), a escola não passa a ser mais justa apenas com a igualdade de acesso. Esse é apenas o primeiro passo. Relatando o caso da França, que, segundo o autor, conseguiu diminuir as desigualdades

educacionais, a escola tornou-se mais justa quando permitiu que todos os alunos participassem da mesma competição com as mesmas condições.

Um estudo comparativo entre as escolas públicas – consideradas, erroneamente, no Brasil, as escolas dos pobres – e as escolas privadas poderiam mostrar com mais detalhes como se expressa o dualismo apontado por Libâneo. Esses dados podem facilmente ser encontrados no Censo Escolar e em outros relatórios, como o Anuário Brasileiro da Educação Básica, e mostram que as desigualdades, no que se refere aos direitos sociais, são acentuadas no que tange à Educação, confirmando o que é dito por Holston (2013): essa diferença reforça as estruturas de poder, ao legitimar as desigualdades.

Para muitos jovens, torna-se indiferente estar na escola ou não, já que, parte da população, por sua profissão ou outros motivos, não reconhece a importância do conhecimento curricular. Assim, se tiver que optar entre estudar e trabalhar, uma parcela significativa desses jovens optará pelo trabalho, como é possível perceber por meio dos dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Isso configura, a nosso ver, a violação do direito à Educação universal obrigatória. Em primeiro lugar, é oferecido ao cidadão um espaço na escola, mas, ao mesmo tempo, ele é oferecido em uma escola que não atende às suas necessidades, portanto, não há garantia do direito à sua permanência na escola. A situação é, ainda, mais grave quando a pessoa precisa optar entre estudar ou trabalhar e, para não passar fome, abandona a escola. Nesse caso, o direito de permanência na escola durante toda a Educação Básica, assegurado pela Constituição Federal, é violado. O artigo 208 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), define que o “dever do Estado com a Educação” inclui o “acesso ao Ensino obrigatório e gratuito” como um “direito público subjetivo” (§ 1º), normatizado pela LDB em seu artigo 5º, § 4º: “Comprovada a negligência da autoridade competente, para garantir o oferecimento do Ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”.

Percebe-se, então, uma ineficácia do Estado na construção de um sistema educacional que propicie uma formação básica suficiente para o exercício da cidadania (CARVALHO, 2002). Essa ineficácia, que muitas vezes é encarada, pelo senso comum, como ideológica, tem muito a ver com questões de gestão dos bens públicos. De acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OECD (2018, p. 31), os investimentos em Educação no Brasil estão entre os maiores do mundo, enquanto os resultados se acham entre os menores do mundo.

Esses dados parecem levar a uma espécie de beco sem saída. Quanto maior a gama de problemas sociais a resolver, mais eles entrelaçam-se, e mais difícil é encontrar soluções sem que, ao buscar equilíbrio por um lado, se desequilibre outro. Assim, por exemplo, pode-se, facilmente, atribuir à falta de investimentos em Educação a culpa pelo desequilíbrio educacional. Afinal, o Brasil investe cerca de 5% do produto interno bruto (PIB) em Educação, enquanto a meta é de 20% do Plano Nacional de Educação estabelece que se invista, até 2024, idílicos 10%.

Sobre isso, há que se concordar com Gomes (2020, p. 847), que diz: “Recursos são indispensáveis à Educação, embora, em si, não bastem: a destinação e a alocação deles passa pela administração dos sistemas educacionais e das escolas”. É compreensível, então, que se considere como inviável o investimento de 10% do PIB em Educação, como pede o Plano Nacional de Educação, pois, seguramente, faltariam recursos para outras áreas. Nesse caso, o ideal é fazer a boa gestão dos recursos existentes, o que, destaca Gomes (2020), é mais difícil quanto maior a descentralização da administração desses recursos.

É claro que não se pode utilizar a centralização dos recursos como uma espécie de receita milagrosa. Pelo contrário, ela é apenas uma face da situação, que, seguramente, não será resolvida com a criação do Sistema Nacional de Educação, que vem sendo discutido pelo Projeto de Lei Complementar nº 235/2019. É necessário eliminar, ainda, outras distorções, como a apontada pela OECD (2018, p. 34): “a eliminação da ineficiência nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como nas instituições federais de Educação superior” resultaria em uma economia de 1,5% do PIB no Brasil.

Há também uma ideologia a ser superada, a da meritocracia escolar. Quanto maiores as situações de desigualdade e as distorções educacionais, menos se pode falar em meritocracia, pois, nesses casos, ela continuaria a serviço da manutenção das desigualdades. Quando não há igualdade de acesso, também não pode existir igualdade de permanência. Dubet aponta uma série de elementos sobre os quais é preciso refletir para não cair no senso comum:

[...] uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é

uma forma de justiça. Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas (2004, p. 540).

Se, por um lado, na maioria das sociedades democráticas, assumiu-se o modelo meritocrático (DUBET, 2004, p. 544), e esse modelo é baseado na igualdade de acesso, por outro lado, percebe-se, pelo diagnóstico feito, que o próprio desejo de igualdade parte de princípios desiguais. No Brasil, por exemplo, o senso comum assume a quantidade de vagas disponíveis nas escolas para definir que todas as crianças têm lugar na escola.

É certo que “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível” (CARVALHO, 2002, p. 9), da mesma forma que a liberdade, a igualdade e a fraternidade universais eram um ideal na Revolução Francesa. Seria ingênuo propor um projeto de nação nesses moldes. Contudo, é possível defender que o Estado seja responsável, não apenas por declarar, mas também por garantir o acesso à Educação e à permanência na escola, bem como gerir corretamente os recursos destinados à Educação.

4 Escola justa ou justiça escolar

No século XVII, Comenius (2016, p. 83) já afirmava ser “necessário que toda a juventude receba uma formação conjunta, nas escolas” e que “devem ser confiados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos” (2016, p. 89).

A prática da Educação para todos, nos moldes defendidos por Comenius, mostrava-se impossível naquele século, devido às dificuldades já aqui elencadas. Na sociedade atual, continua parecendo um projeto utópico, mesmo em países desenvolvidos. “É evidente”, diz Dubet,

que, em muitos países, ainda estamos muito longe da igualdade de oportunidades, e que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa (2004, p. 7).

Saviani aponta para uma contradição existente na realidade educacional do Brasil e, possivelmente, de outros países em condições similares. Segundo o autor, se o Brasil tratasse “a Educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada” (2007, p. 1254), estaria utilizando de maneira racional os recursos destinados à Educação. Ou seja, em parte, os problemas educacionais seriam resolvidos se os recursos fossem geridos adequadamente.

Como definir, então, a injustiça escolar para, por fim, buscar a escola justa? Holston (2013, p. 22) narra que, quando chegou ao Brasil, em 1980, as pessoas raramente falavam em cidadania. Sabiam dos seus direitos, mas sem associá-los ao conceito de cidadania. Segundo o autor, a palavra “cidadão” era usada para identificar alguém de respeito – o oposto de marginal. Essa compreensão era resultado de quase 20 anos de uma retórica governamental que esvaziou o sentido da palavra cidadania. Essa retórica era reforçada pelo discurso escolar.

Diz Estêvão (2016, p. 53) que

Uma escola justa e de qualidade deve mobilizar a justiça escolar como igualdade de tratamento, quer no acesso, quer no sucesso, quer na possibilidade de permanecer no sistema, não descurando nunca a promoção ora da justiça como redistribuição (que se prende com a justiça das notas, das avaliações, das orientações, dos apoios) tendo em vista a igualdade entre todos.

Concordamos com a afirmação de que a escola justa não está ligada apenas a uma dimensão, como o acesso igualitário. É preciso pensar, também, nas demais dimensões apontadas por Estêvão. Dubet (2004) já mostrava a necessidade de eliminar os entraves que impedem que a ideologia da meritocracia possa conviver com a justiça escolar, pois quando se mantém as desigualdades, o princípio meritocrático é ainda mais cruel (DUBET, 2004, p. 543).

O já mencionado dualismo da escola brasileira, denunciado por Libâneo (2012), é um exemplo disso. De maneira geral, com algumas exceções, esse dualismo foi absorvido pela sociedade brasileira, que considera que as escolas de gestão pública são para os pobres e as de gestão privada, para os ricos.

Um exemplo de como esse dualismo se manifesta, é apontado pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021): apenas 58,8% dos mais pobres concluem o Ensino Médio

no tempo certo, contra 92,6% dos mais ricos. Ao concluir o Ensino Médio, apenas 28,2% dos alunos mais pobres têm um aprendizado adequado em Língua Portuguesa, enquanto que, entre os mais ricos, essa porcentagem aumenta para 57,6% (o que ainda pode ser considerado baixo). Assim como essa, outras distorções acontecem e podem ser percebidas nos resultados do Censo Escolar 2020.

Pode ser uma generalização apressada dizer que o simples fato de haver desigualdade na caracterização das escolas é suficiente para definir a injustiça escolar. Essa manifesta-se quando a desigualdade permite que determinados segmentos da sociedade tenham acesso – não por mérito – a uma Educação com mais qualidade, em relação a outros segmentos. Contudo, mais injusta é a escola, quando se normaliza o discurso de que essa desigualdade é natural. A despeito de a desigualdade social ser inevitável, quando é naturalizada, ela não é assumida apenas pelo discurso, mas, também, pelas ações da sociedade organizada. Com isso, a injustiça institucionaliza-se.

Libâneo e Silva (2020, p. 819) apontam que “numa formulação bastante genérica, justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social”. Prosseguem os autores dizendo que, para que essa formulação possa ser vista de forma rigorosa, é preciso percebê-la a partir de três posicionamentos: “a Educação de resultados, a Educação para a diversidade, a Educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 819).

Compreende-se, assim, que a noção de justiça escolar perpassa diversos níveis e não pode ser vista apenas do ponto de vista da igualdade de acesso ou do rendimento. Apesar disso, mesmo considerando que as escolas de gestão privada precisem ser pagas, e existam programas governamentais que facilitam o acesso dos mais pobres a algumas dessas escolas, por meio de bolsas de estudos, a injustiça escolar se manifesta no discurso assumido por parte da sociedade. Embora uma pequena parcela dos mais pobres procurem as escolas filantrópicas em busca de uma Educação de qualidade, a quase totalidade dos mais ricos não colocam os filhos em escolas públicas.

5 Considerações finais

De todos esses dados, até aqui apresentados, extraímos alguns elementos importantes, que, em alguns casos, chegam a ser explícitos. São elementos que mostram por que a escola brasileira, em diversos aspectos, não é justa e permitem encontrar um caminho para torná-la mais justa.

Apesar do volume de investimentos e da grande estrutura colocada a serviço da Educação, concluímos que o Brasil tem dificuldades para transformar seu projeto educativo em projeto de nação. A percepção de que diferentes governos procuram tratar o assunto de maneira diversa do antecessor é uma das causas que justificam essa conclusão, pois a Educação parece ser tratada mais como política de governo do que como política de Estado, mais como uma função político-partidária e ideológica do que como atribuição técnica e científica do magistério com formação profissional universitária.

É claro que alguns programas educacionais têm continuidade, governo após governo. É o caso, por exemplo, do Piso Nacional do Magistério, aprovado pela Lei nº 11.738/08. Programas de financiamento, como o Fundeb, também persistem de governo para governo, embora precisem ser revistos de tempos em tempos, como foi o caso da votação para o Novo Fundeb, em 2020. Contudo, outros indicadores mostram que o projeto educativo nacional não recebe a devida atenção. Um deles, talvez o mais gritante, é o não cumprimento, por parte do Ministério da Educação, de várias metas do Plano Nacional de Educação – estabelecidas pelo próprio Ministério.

Merece crítica o olhar puramente numérico/estatístico, que, muitas vezes, tem sido usado para avaliar a escola: a falta de professores é compensada com o fechamento de salas de aula e colocação de 40 ou 50 alunos no mesmo ambiente; o baixo resultado nas avaliações é compensado com uma matriz curricular recheada de conteúdos a repassar. Embora o Brasil seja muito grande, e com diferenças enormes, e, exatamente, por causa disso, programas de Educação que prevejam as mesmas competências e habilidades para todos os alunos também merecem críticas, justamente porque não veem o aluno enquanto indivíduo, mas como estatística.

O senso comum assume que a redução das desigualdades pode ser determinante para, também, reduzir a injustiça escolar. De fato, como mostra o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), o abandono escolar dá-se, quase exclusivamente, nas camadas mais pobres da população. Praticamente na mesma proporção, estão os níveis de aprendizagem, ou seja, estudantes mais pobres tendem a aprender muito menos que os mais ricos, e isso se dá por vários motivos, entre os quais está segregação escolar apontada por Gomes (2020).

É seguro, ao mesmo tempo, dizer que a redução das desigualdades tem, sim, um papel preponderante, mas não definitivo. Ela caminha conjuntamente com a diminuição da injustiça escolar, sendo que essa também tem um papel

preponderante na redução das desigualdades. Contudo, é preciso considerar o conjunto de ações que, interligadas, apresentam resultados.

Para que se possa considerar a possibilidade de redução da injustiça escolar, é preciso que a segregação tenha fim. Além do que é apresentado por Gomes (2020, p. 845), que aponta a segregação como o tratamento diferenciado dado “a alunos socialmente excluídos e a disponibilidade regressiva de recursos materiais e financeiros”, se pode considerar que outras políticas também são segregacionistas, como a falta de qualificação em cursos de formação de professores, ou então, a desigualdade nas próprias edificações escolares – quando as escolas voltadas para os ricos recebem mais investimentos.

Há que se reconhecer que houve avanços nos últimos anos, como a redução nos índices de reprovação e de evasão escolar, ou no número de jovens fora da escola, bem como a fixação de metas concretas, com prazos a serem cumpridos. Detectamos, aqui, que é possível reduzir a injustiça escolar e garantir, ainda que não de forma equitativa, todas as crianças e adolescentes, em idade escolar, na sala de aula. Um entrave está na operacionalização das políticas públicas de Educação devido, entre outros fatores, à excessiva descentralização da gestão (GOMES, 2020).

Embora complexa, a atividade educacional precisa caminhar rumo à humanização, que só cresce quando existe a possibilidade de mais dignidade humana para todos. Esse deve ser um projeto de nação, assumido, ao mesmo tempo, para governos e pela sociedade.

The universal access to Education in Brazil: a question of social justice

Abstract

This paper, written as an essay, deals with the right to education in Brazil from the perspective of a fair school, based on Dubet's argument. The purpose is to discuss the fair school from the Brazilian reality. Based on the premise that the mere presence in the law is not enough to guarantee everyone's right to Education, the article begins by discussing Education as a social right. The analysis is made from the historical point of view, in dialogue with the ideas of Libaneo, Holston and Carvalho who discuss the dualisms of citizenship and Education in Brazil. Argues that since the origin of modern pedagogy, the need for all children to go to school was already discussed, the paper concludes that achieving school justice requires much more than simply guaranteeing equal access to the classroom; it is necessary to move towards humanization, which is the guarantee of human dignity for all.

Keywords: *Inequality. Right to Education. Universal Education.*

Acceso universal a la Educación en Brasil: una cuestión de justicia social

Resumen

El artículo, escrito en forma de ensayo, trata sobre el derecho a la Educación en Brasil, en la perspectiva de una escuela justa, a partir del argumento de Dubet. El objetivo del artículo es discutir la escuela justa, a partir de la realidad brasileña. Partiendo de la premisa de que la mera presencia en la ley no es suficiente para garantizar el derecho a la Educación de todos, el artículo comienza discutiendo la Educación como un derecho social. El análisis se hace desde el punto de vista histórico, en diálogo con las ideas de Libaneo, Holston y Carvalho, que discuten los dualismos de ciudadanía y Educación en Brasil. Argumenta que, desde el origen de la pedagogía moderna, ya se discutía la necesidad de que todos los niños fueran a la escuela. El artículo concluye que, para lograr la justicia escolar, se necesita mucho más que simplemente garantizar, de manera equitativa, el acceso a las aulas; es necesario avanzar hacia la humanización, que es garantía de la dignidad humana para todos.

Palabras clave: *Desigualdad. Derecho a la Educación. Educación Universal.*

Referências

- ANUÁRIO Brasileiro de Educação Básica 2021. [S. l.]: Todos pela Educação/Moderna; 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf Acesso em: 19 mar. 2022
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. *Constituição de 1824*. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824, vol 1, p. 7. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019*. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal.. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/139285>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 4. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. (Coleção Clássicos WMF).

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>

ESTEVIÃO (2012), C. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS02>

GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 121-148.

GOMES, C. A. Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 843-862, out./dez. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802958>

HENGEMÜLE, E. *Educação Lassaliana: que educação?* Canoas: Salles, 2007.

HOLSTON, J. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: principais resultados – 1º trimestre 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=destaques>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LA SALLE, J. B. *Guia das Escolas Cristãs*. Canoas: Unilasalle, 2012. (Coleção Obras Completas de São João Batista de La Salle).

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>

OECD. *Relatórios Econômicos OCDE Brasil*: fevereiro 2018: resumo. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, J. S. “*Brasil mostra a tua cara*”: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>



Informações sobre o autor

Clóvis Trezzi: Doutor em Educação pela Universidade La Salle de Canoas. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Contato: clovis.trezzi@unilasalle.edu.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-5682-6579>