

AS DESIGUALDADES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Izabel Cristina Macedo Amaral¹

Resumo: O presente artigo contempla as relações entre Educação e Sociedade, com foco no papel desempenhando pela primeira frente às desigualdades sociais. Buscamos trazer algumas concepções de Educação e levantar reflexões a respeito da escola, enquanto instituição que pode tanto legitimar como transformar a realidade social, de modo a formar cidadãos capazes de decidir, de atuar, de se defender, da melhor forma possível, em uma sociedade extremamente desigual.

Palavras-chave: Desigualdade Social. Educação. Sociedade.

Introdução

A América Latina é o continente onde ocorre a distribuição da renda mais injusta do mundo. Ainda que haja uma amenização na pobreza, nessa região, os níveis de desigualdade permanecem ou baixam de forma mais lenta do que os de miséria (GENTILI, 2009).

A obra “Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura em México”, resultado da palestra proferida pelo professor Gregorio Hernández Zamora no Seminário Internacional “La lectura: de lo íntimo a lo público” apresenta um panorama socioeconômico do México em 2004 e aponta que 20% das famílias mexicanas mais abastadas detém 59.1% das riquezas do país, enquanto 20% das famílias mais pobres são obrigadas a sobreviver com apenas 3.1% dessa riqueza.

Ribeiro (2004), ao analisar os resultados do Índice Nacional de Alfabetismo (INAF) de 2001, revela que 91% dos analfabetos do Brasil pertencem às classes D e E. Para a pesquisadora, as desigualdades sociais estão associadas às desigualdades do acesso à leitura e à escrita. Em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: crisletras86@gmail.com.

consonância com Ribeiro (2004), Azevedo (2008) defende que as desigualdades afetam também os processos de produção de conhecimento científico.

Com base, principalmente, nos estudos de Gentili (2009), Cortella (1997), Gómez (1998), Freire (1967), Azevedo (2008), Ribeiro (2004), Abreu (2001), Hernandez (2005), espera-se investigar sobre: qual seria o papel da educação, mediante esse cenário de desigualdades: o de conservar ou de transformar a realidade social? Além de levantar reflexões sobre qual tipo de educação pode corroborar para formar mais do que leitores, para formar sujeitos críticos, capazes de decidir, de atuar, de se defender, da melhor forma possível, em uma sociedade tão desigual.

A Educação, a Sociedade e as suas contradições

Pérez Gómez (1998), acompanhado por Enguita (1990), assevera que “na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio, os mesmos direitos; na esfera econômica, no entanto a primazia não é dos direitos da pessoa, mas os da propriedade.” (GÓMEZ, 1998, p. 15). O estudioso defende ainda que em relação à escola, alimenta-se a ideia de que seja igual para todos, que todos podem alcançar os níveis mais altos, mediante suas capacidades e esforços individuais.

Nesse sentido, a escola com sua orientação homogeneizadora, “legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais” (GÓMEZ, 1998, p. 16), consolida o “status quo”, além de reproduzir a meritocracia, a competitividade, o individualismo e as desigualdades sociais.

Essa relação entre as desigualdades sociais e a educação também é abordada por Lahire (2008), para quem a desigualdade está sempre associada à crença da legitimidade de um bem, saber ou ainda prática de grande desejabilidade coletiva. O autor aponta a educação como locus no qual esses bens legitimados (conhecimentos e capacidades) devem ser distribuídos, já que essa instituição responde às demandas sociais sobre o que é digno de ser transmitido, tido como “moeda de troca” (LAHIRE, 2008, p.3) no jogo social. Defende, ainda, que essa distribuição ocorre de forma desigual e faz uma reflexão sobre a educação “desempenhar um papel central na reprodução das relações entre as classes sociais.” (LAHIRE, 2008, p. 3).

Freire (1967) reconhece que tanto a sociedade brasileira quanto a educação possam ser marcadas por contradições. Contudo, defende que há esperança: a Educação que está à serviço da libertação, que pode propiciar a transformação do “homem – objeto” em “homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 35).

Essa relação entre a sociedade e a escola também foi abordada por Cortella (1997), em sua tese “A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação”. Ele sistematizou essa relação em três concepções distintas:

Otimismo ingênuo: considera a escola como redentora, como aquela que pode trazer o progresso para a sociedade, sem estar ligada a nenhuma classe social, de modo que o trabalho docente conserva a neutralidade. Esta concepção, apesar de sua considerável ingenuidade que delegava total autonomia à escola, perdurou até os anos 70.

Pessimismo ingênuo – defende a educação como forma de dominação das elites, a escola passa a ter a função de reproduzir as desigualdades sociais e é tida como aparelho ideológico responsável pela perpetuação do sistema. Apesar de não ser neutra, também é ingênuo, pois não leva em consideração os conflitos, as mudanças inerentes à vida em sociedade. Prevalece dos anos 70 aos anos 80.

Otimismo Crítico – considera as contradições que perpassam a sociedade, defende que a educação pode ser tanto reprodutora das injustiças sociais como inovadora, na medida que pode ser utilizada para enfrentá-las. Defende o papel político \ pedagógico do educador, bem como a autonomia relativa da educação escolar.

Nesse sentido, o otimismo crítico reafirma o poder transformador da educação, mas não nutre a ingenuidade de que ela possa resolver todas as mazelas da sociedade. Constata-se a necessidade de implementação de políticas públicas.

Educação como Política Pública

Azevedo (2008) aborda a educação como política social, parte das políticas públicas. Essas políticas são tidas como estruturas de poder, dominação (no plano mais abstrato), são influenciadas pelas formas de superação de diversas crises econômicas, dentre elas as que envolvem a globalização, bem como a absorção das novas tecnologias, além de configurarem

os modos de articulação entre o Estado e a sociedade. São pensadas a partir das diferentes abordagens teórico-metodológicas nas quais se fundamentam.

À luz de uma perspectiva teórico-crítica, Azevedo (2008) assevera que as políticas educacionais não estão conseguindo oferecer educação fundamental de boa qualidade para todos, o que influencia no agravamento dos níveis de desigualdade. Afirma ainda que, ao terminar a 2ª edição da obra “A Educação como Política Pública “, depois de 7 anos da 1ª edição, constatou que esses problemas persistem.

No primeiro capítulo do referido livro, Azevedo (2008) relata que, para os pensadores neoliberais, os problemas causadores da crise do sistema educacional estão atrelados à crise de regulação assumida pelo Estado do século XX. Embasados em Hayek (1983) e Friedman (1984), acreditam que a política educacional só será bem-sucedida se seguir os ditames que regem os mercados.

(...) Na verdade, quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade. Hoje, mais do que nunca, não é só indefensável a ideia que o governo deve administrar as escolas (...) (HAYEK, 1983, p. 450-451 *apud* AZEVEDO, 2008, p.16).

Nesse sentido, Hernández (2005) defende que ler assim como sonhar são ações de uma mente que não se encontra separada de um corpo, de modo que é essencial garantir os direitos em prol da vida digna, além da educação de qualidade. Ele assevera que incomodou a classe dominante quando questionou o fato de quererem “transformar o México em um ‘país de leitores’, e não em um país de pessoas com emprego, educação e salários dignos.” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 39).

Em consonância com essa perspectiva, Araujo (2013) defende que as desigualdades sociais são um entrave à democratização da leitura e reitera a importância das políticas públicas educacionais. Em sua pesquisa sobre o programa nacional “Literatura em Minha Casa”¹, constatou, com base em Kalman (2004), a necessidade de viabilizar a disponibilidade, o acesso e a apropriação da leitura para todos, independente da classe social. O intuito do programa

¹ O programa “Literatura em minha Casa” foi criado em 2001 e tinha um acervo composto por 6 coleções diferentes. Com o objetivo de propiciar o incentivo a leitura e as trocas de obras literárias entre os estudantes, propunha a entrega de uma coleção composta por 5 títulos: um de poesia de autor brasileiro, um de contos, um de novela, um de clássico da literatura universal e um com peça teatral para os alunos levarem para casa. As escolas também recebiam quatro acervos para sua biblioteca.

investigado era o de incentivar a leitura dos estudantes e de seus familiares, bem como a troca dos livros entre os alunos, por meio da distribuição de acervos ao corpo discente e às bibliotecas escolares. Nesse estudo, a autora conclui que não basta garantir a disponibilidade dos livros, é preciso investir em políticas públicas que proporcionem ações de mediação de leitura para possibilitar a apropriação das obras literárias pelo sujeito. Araújo (2013) afirma que é no processo de apropriação que o encontro entre o leitor e o livro se concretiza, o que é favorecido pela mediação, que propicia o fortalecimento das comunidades leitoras, de modo a formar novos leitores e propiciar a ampliação do repertório literário dos participantes.

Evidencia ainda que as políticas de promoção da leitura precisam focar o fortalecimento do papel da escola como formadora de leitores críticos, de modo que essa instituição possa entregar os livros aos alunos; bem como assegurar a viabilização de espaços coletivos, como o das bibliotecas, para que os “leitores constituídos em sua diversidade possam estabelecer redes discursivas *de, com e sobre* a leitura, que deem oportunidades múltiplas para que o leitor vá até o livro.” (ARAÚJO, 2013, p. 241).

Essas políticas, segundo a autora, são essenciais para que haja a democratização da leitura que se dá pela ampliação das possibilidades

que fecundam o universo cultural dos diferentes grupos e comunidades no confronto entre significações diferenciadas sobre o que é ser leitor e o que deve ser lido no âmbito das diferentes instituições. Essa ampliação não implica, de forma alguma, a substituição de modelos culturais, mas sim um conhecimento cada vez mais profundo da diversidade de práticas leitoras, considerando-as legitimamente construídas e constituintes do tecido social mais amplo. (ARAÚJO, 2013, p. 249).

A Educação como Direito e a Educação Libertadora

O estudioso Gentili (2009), em seu artigo “ O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina”, trata da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 como um importante marco na luta pela justiça social, enfatizando o artigo 26 que reconhece a educação como

[...] um bem público e social, porque ela nos ajuda a nos comportarmos e a nos reconhecermos como seres humanos livres e iguais em direitos, a nos tratarmos de maneira fraternal, a lutar contra toda forma de escravidão e servidão, contra toda forma de discriminação (...); a educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade (...) de nossa liberdade e liberdade de todos [...] (GENTILI, 2009, p.1072).



Esta concepção da educação que humaniza vem ao encontro dos estudos de Freire (1967), para quem o processo de humanização ocorre por meio de uma educação que propicia a reflexão a respeito do poder do pensar e do próprio refletir. Na visão freiriana, as pessoas enquanto seres humanos são protagonistas, que, ao serem cerceadas, privadas da possibilidade de discutir sobre o que lhes é imposto, sacrificam a sua capacidade de criar, afetando assim a sua própria humanização.

O pesquisador não nutria, portanto, o pensamento ingênuo de que este “homem-sujeito” pudesse ser aceito pelos grupos dominantes que almejavam manter a alienação do indivíduo e da sociedade brasileira, para garantir seus interesses econômicos. Esses grupos representam forças, em qualquer momento de nossa história, que estão prontas para distorcer a realidade, domesticar, apoderar-se “das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga.” (FREIRE, 1967, p. 35).

Mediante tal cenário, o autor defende a educação libertadora que tem como principal papel acabar com essa sombra, por meio da conscientização, de uma relação de troca de saberes com o povo, em quem confiava, que julgava capaz de decidir, de contribuir, não apenas de receber. Admite, portanto, a importância de uma educação marcada pela “democracia militante” (FREIRE, 1967, p. 121), que não tem medo do povo, que é contra os privilégios, que se defende sem ódio, que é constituída da criticidade.

Dessa forma, uma escola que tem como princípio proporcionar uma educação libertadora seria diferente da que foi apresentada por Dionísio (2006) em seus estudos sobre os textos contidos em livros didáticos e as propostas pedagógicas em torno do gênero literário. A pesquisadora observou que a escola ainda tenta impor a manutenção do silêncio, trata o leitor como um “recipiente”, traz um ensino que se processa de modo transmissivo, considerando os alunos como simples receptores dos saberes advindos do livro. Essas constatações da autora dialogam com o que Freire (1987) designava como “Educação Bancária”, uma concepção que corrobora para opressão, já que delega aos educandos uma função passiva diante da transmissão de saberes depositados pelo professor.

Sendo assim, a educação como direito traz em seu bojo uma concepção socializante, regida pelo princípio da democracia, além de primar pela inclusão de todos, de modo que não pode ser fornecida parcialmente.

A Educação como fator de produção

Hoje, o que tende a se impor é a educação como fator de produção, uma abordagem privatizadora, que prioriza os fatores econômicos, fundamentada pela perspectiva da Teoria do Capital Humano de Gary Becker (1992). Esta concepção atribui à educação o poder de ampliar as oportunidades de ingressar e de competir no mercado. Sustenta ainda que, ao superar a crise que lhe acomete por um extenso período², a educação assumirá o papel de redentora, tornando-se instrumento para que o indivíduo das classes menos favorecidas consiga a ascensão econômica e social, passando a ser responsável, portanto, pelo emprego, pelo aumento da renda individual e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da sociedade como um todo.

Apesar de trazer suposições parcialmente enganosas, mantém-se como vencedora, de acordo com Gentili (2009), ao se impor, influenciando de forma mais veemente os diversos sistemas de ensino. Sendo assim, apesar de formalmente ser tida como democrática, a escola, na prática, é antidemocrática (GÓMEZ, 1998).

Nesse sentido, podemos observar, atualmente, a influência cada vez maior das Teorias do Campo da Administração na Educação. Azevedo (2008) instiga-nos a pensar ainda sobre o fato de sistemas de ensino tanto públicos como privados estarem adotando o paradigma da qualidade total, que é oriundo das empresas. À luz dessa perspectiva, as avaliações estandardizadas tornam-se um importante meio para nortear a implementação de políticas educacionais.

A partir da análise dos resultados obtidos em uma das principais avaliações de grande escala do país, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), antiga Prova Brasil, que verifica o rendimento dos estudantes de escolas públicas de Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e em Matemática (com foco em resolução de problemas), no período de 2007 a 2017, Alves e Ferrão (2019) buscaram averiguar se houve avanços na qualidade da educação no tocante ao aprendizado e à aprovação desses alunos.

As autoras constataram um avanço considerável nos resultados obtidos por alunos do Ensino Fundamental, mas não o suficiente. Destacam que a melhora no desempenho e a redução

² Cf. Cortella, 1997, p. 9-14.



na taxa de reprovação ainda não são suficientes, tendo em vista os resultados referentes à proficiência em leitura que demonstram que a soma dos percentuais de alunos que atingiram o nível adequado e avançado no 5º ano e no 9º ano foi de 57% e 35%, respectivamente. Esse resultado indica que seus rendimentos estão bem abaixo do percentual de 70%, proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No período, também notaram um aumento no percentual dos estudantes que alegaram não ter passado por tal experiência em sua trajetória: no 5º ano de 70% para 78%, no 9º ano de 66% para 70% (ALVES; FERRÃO, 2019). Contudo, esse resultado continua aquém do desejado, já que o Brasil ainda é um dos países com as taxas mais altas de reprovação.

Para atingir tais metas, os sistemas de ensino necessitam melhorar o desempenho e regularizar o fluxo, tornando a reprovação uma medida a ser aplicada em raras situações e eliminando a evasão escolar. Alves e Ferrão (2019) propõem que o aumento da desigualdade educacional que atinge, principalmente, os alunos matriculados no 9º ano constitui uma possível justificativa para os desempenhos desses estudantes estarem abaixo dos que foram obtidos pelos que estão no 5º ano. Afirmam ainda que os alunos do Ensino Fundamental II, com escolaridade mais longeva, tendem a passar por processos de retenção, de transferência precoce para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de evasão. Tais dados contrastam com as políticas públicas implementadas em prol da amenização dos efeitos das desigualdades sociais, mostram que a distribuição com equidade de conhecimentos e capacidades pela escola é ineficiente.

Alves e Ferrão (2019) concordam com Dubet (2004) no tocante ao dever da escola de promover a justiça social, garantindo recursos aos desfavorecidos para que não continuem excluídos. Para isso, defendem como necessário o desenvolvimento de políticas de discriminação positivas voltadas às escolas que atendem esses grupos sociais menos favorecidos. Tais políticas deveriam ser norteadas pelos resultados das avaliações externas que explicitam pontos nevrálgicos onde se deve investir mais para garantir a Justiça Escolar³.

³ Ribeiro (2014), à luz das concepções de Dubet (2008, 2009) que defende que, para a escola ser justa, precisa oferecer igualdade de base para todos os indivíduos, independente de sua origem social e de suas capacidades individuais, bem como dos estudos de Crahay (2000) a respeito da igualdade de conhecimentos adquiridos, propõe que o princípio de Justiça Escolar não se fundamente na meritocracia, mas na equidade “ de políticas e práticas informadas sobre o que a empiria e a filosofia política indicam ser mais adequado quando o objetivo é a busca de escolas mais justas, implementadas no âmbito de um permanente movimento de tomadas de decisões informadas pelo monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem.” (RIBEIRO, 2014, p.14).

O papel da educação frente às desigualdades sociais

A partir do otimismo crítico, faz-se necessário acreditar na potência transformadora da educação, sem, no entanto, manter um olhar ingênuo a respeito da reprodução da realidade social, considerando o contexto social, econômico, histórico e cultural de cada comunidade.

Para isso, é fundamental que a educação enquanto processo e prática social, democratize a cultura e as práticas socioculturais⁴, propiciando a cada estudante descobrir-se criticamente “como fazedor desse mundo da cultura” (FREIRE, 1967, p.108). Além disso, fazê-lo perceber que toda criação humana é cultura: tanto a poesia presente nos grandes clássicos da Literatura como a dos folhetos de cordel tem o mesmo valor; além de desenvolver sua autoestima, de modo a se valorizar como sujeitos protagonistas, não meros objetos. Essas mudanças são perceptíveis nos relatos de homens simples que passaram por este processo de redescoberta, ao serem alfabetizados:

“Faço sapatos”, disse outro, “e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”. (FREIRE, 1967, p.109)

(...)

“Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”. (FREIRE, 1967, p. 110)

Vale ressaltar ainda que, para não ser silenciada ou mesmo manipulada, segundo Freire (1967), a pessoa precisa preservar uma atitude crítica, de modo que possa resgatar sua vocação natural de integrar-se e, assim, superar a acomodação, aprendendo e criando. Essa atitude, inspirada na criticidade, defendida por Freire (1967), no tocante ao homem se apropriar de sua posição em determinado contexto é resultado de trabalho pedagógico crítico.

Para isso, à luz de uma abordagem sociocultural dos Estudos do Letramento, seria imprescindível que a escola adotasse o modelo ideológico em seu fazer pedagógico. Segundo Street (2014), um dos principais pesquisadores desses estudos, o letramento é o conjunto de práticas sociais “de leitura e de escrita, entretidas por relações de poder, por fenômenos de legitimidade e de desigualdade[...]” (STREET, 2014, p. 44).

⁴ São “modos de estar no mundo, de compreender a realidade, de estabelecer sentido, partilhado social histórico e historicamente. Isto implica dizer que elas não são jamais individuais” (Vidal e Biccias, 2008, p. 25 apud Bunzen, 2003, p. 103).

Em seu texto “Os Novos Estudos do Letramento”, Street (1993) trata da necessidade de apreender as diversas concepções a respeito do letramento, correntes em estudos sobre os impactos e os efeitos da linguagem escrita nas sociedades, grupos e indivíduos. A partir da análise desses trabalhos, ele identifica e descreve duas abordagens para o fenômeno do letramento denominadas: modelo autônomo e modelo ideológico.

O modelo autônomo parte de uma visão evolucionista e homogeneizadora que estabelece que todos devem passar por uma sucessão de fases e chegar ao um mesmo ponto final. Traz a concepção da escrita enquanto “produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 21), sem considerar o papel do contexto social em que é produzida, além de atribuir-lhe qualidades intrínsecas como a de propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois parte do pressuposto de que o pensamento escrito tem condições de assumir uma lógica mais abstrata e ser mais inovador do que o oral. Dessa forma, reforça a dicotomização entre a escrita e a oralidade, que se estende a diversos grupos da sociedade. Considera os sujeitos letrados como civilizados, como aqueles que terão maiores probabilidades de ascender tanto cognitivamente como socialmente. Sendo assim, esse modelo de letramento concede maior legitimidade e visibilidade à escrita, uma vez que trata os letrados como superiores em relação aos iletrados. Segundo Heath (1983), ele está muito presente nas práticas escolares que tendem a reproduzir tais concepções e clivagens.

Já o modelo ideológico, parte de uma perspectiva sócio-cultural, defende que o contexto social determina as práticas letradas e que as estruturas culturais, bem como as relações de poder são integrantes do contexto de produção e de aquisição da escrita. Esse modelo traz uma ampliação na forma de enxergar as práticas de leitura e escrita, pois considera que há várias maneiras de se relacionar com o objeto, por exemplo, a leitura literária. Nesse sentido, compreende a diversidade sem comparar com o outro, mas dentro da própria unidade onde ocorre a diferença. Portanto, trata as diferenças como possibilidades, não como déficits.

Nesse sentido, a educação muito mais do que transformar os excluídos em leitores, precisa contribuir para que “(...) saiam do confinamento doméstico e do trabalho e ampliem seus horizontes de ação e pensamento, se apropriem de novas linguagens e discursos e transformem seu sentido de identidade.” (HERNÁNDEZ, 2005, p.43).

No entanto, isso não se dará por meio do transbordamento das funções sociais assumidas pela escola, que, atualmente, tornou-se Posto Avançado do Estado nas comunidades, cumprindo

diversas funções, tais como de oferecer assistência social, serviços de saúde, que pode comprometer a qualidade do ensino (ALGEBAILLE, 2009).

Para que a escola cumpra com o seu papel de preparar os estudantes para terem o pensamento crítico, agirem de forma democrática em uma sociedade não-democrática. (Gómez, 1998), é necessário, portanto, garantir formação e condições de trabalho dos professores, pois, apesar de serem vistos como uma das peças mais relevantes no processo de melhorias na educação, não têm uma remuneração e nem condições de exercer sua prática docente coerentes com a formação que lhes é exigida, bem como com as responsabilidades sociais imbricadas em seu trabalho. (JACOMINI et al., 2016). A proletarização do trabalho docente, que tem sua função reduzida a mero aplicador de programas; o excesso de tarefas impostas, que propicia o isolamento desse profissional dos demais, impedem o exercício reflexivo da sua atuação enquanto docente (CONTRERAS, 2012).

Além desses fatores, há ainda tensões em relação ao currículo, que, de acordo com Apple (1991), é uma forma de garantir a hegemonia, com relação de conteúdos perpassados por relações de poder. O pesquisador chama a atenção quanto ao fato de haver um controle externo cada vez mais intenso sobre os currículos escolares, vindo de corpos legislativos e administrativos, que priorizam as necessidades industriais.

Essas são apenas algumas das questões que precisam ser consideradas para que a educação possa ser de fato um direito de todos, para que possa ser libertadora e possibilite ao estudante, independente de idade, sexo, classe social ou etnia, se enxergar como sujeito capaz de escrever a sua própria história e a do mundo.

Considerações Finais

De acordo com Gentili (2009), a “Declaração dos Direitos Humanos” de 1948 reafirma a dimensão pública da educação e reconhece que pode contribuir de maneira efetiva com a instituição de uma nova sociedade, que seja norteadada pelos princípios da justiça social e da igualdade. Contudo, ainda prevalecem os discursos inspirados no economicismo educacional, que defendem que o papel da educação é o de promover vantagens econômicas.

Apesar da imposição desses discursos, é essencial que a educação seja instituída como direito de todos, de modo a garantir a inclusão, por meio de “processo democrático integral” que visa a superar as condições que produzem a exclusão” (GENTILI, 2009, p. 1062).

Além disso, a passividade precisa ser substituída pelo protagonismo, pela pluralidade existente nas relações do indivíduo com o mundo, marcada por um posicionamento crítico e consequentemente reflexivo, frente à realidade. É fundamental também reconhecer a atuação da política na Educação (ALGEBAILLE, 2009); além de considerar as características históricas e culturais de cada comunidade na definição das políticas públicas, respeitando as singularidades de cada contexto (AZEVEDO, 2008).

Sendo assim, a escola não pode acabar com as desigualdades sociais e as injustiças, mas pode amenizar seus efeitos. Nesse sentido, a construção de uma sociedade democrática e justa demanda alfabetizar o povo, propiciar o acesso e a permanência em escola de qualidade, garantir emprego, remuneração digna e o tratamento de doenças mais variadas a todos, de modo que não haja fome, miséria. Enfim, é preciso que a população tenha condições materiais para se tornarem leitores, cidadãos atuantes, dispostos a empregarem suas vozes, esforços e saberes em prol do fortalecimento de sua história e identidade (ABREU, 2001).

Referências

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar**. São Paulo: Mercado de Letras e ALB, Belo Horizonte: Ceale, 2001.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009. p.13 -90.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, set./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/6298>. Acesso em: 22/09/2020.

ARAÚJO, Maria J. de G. M. Disponibilidade, aceso e apropriação da leitura no programa “Literatura em minha casa”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 225-252, jun. 2013.

APPLE, Michael W.; Apple, TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Campinas, n. 4,1991.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. 1997. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC, São Paulo, 1997.

DIONISIO, Maria de Lourdes. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. **Educ. rev.** [online]. n.44, p.41-67, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a03n44.pdf>. Acesso em: 22/09/2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno e A.I.Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.13 –26.

HEATH, Shirley B. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima (Peru): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, [1983] 2004.

HERNÁNDEZ, G; KALMAN, Judith “Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura em México. In: _____. **Origen social de la palabra propia, el / Pobres pero leídos: la familia (marginada y la lectura en Mexico)**. 1. ed. Ciudad de Mexico: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2005.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Pró-Posições (UNICAMP. Online), v. 27, p. 177-202, 2016.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.5-28, maio /jun. /jul. /ago. 2004.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____(Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.1995.

LAHIRE, B. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico** (Online), 18, 2008.

RIBEIRO, Vanda. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, n.154, p.1094-1109, out./dez. 2014.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. **Escritura y sociedade**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima (Peru): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, [1993] 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.