

OS RASTROS HISTÓRICOS DAS VULNERABILIDADES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

HISTORICAL TRACES OF BRAZILIAN EDUCATIONAL VULNERABILITIES

Wallace RODRIGUES¹, Jairon Barbosa GOMES²

1 Universidade Federal do Tocantins UFT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Tocantins – UFT. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>. E-mail: walace@uft.edu.br.

2 Universidade Federal do Tocantins UFT. Tecnólogo de Alimentos pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), e discente do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire). E-mail: jaironbg@gmail.com.

RESUMO: Este escrito busca pensar historicamente sobre a perpetuação das vulnerabilidades escolares das classes mais empobrecidas no Brasil. A construção ideológica de um país para o usufruto de poucos acaba por colocar todos em um sistema desigual e de grande violência simbólica contra os mais vulneráveis. Nossa pesquisa para este texto foi baseada em uma bibliografia nas mais diversas áreas da educação e buscou, qualitativamente, dar conta de compreender a historicidade das desigualdades educacionais, ideologicamente pensada pelas elites, que assola nosso país. Vemos que, ainda hoje, sofremos com uma política educacional que privilegia ideologias não científicas e que desejam, cada vez mais, distanciar a educação dada às classes mais abastadas daquela ofertada aos cidadãos mais vulneráveis.

Palavras-chave: Ensino escolar. Violência simbólica. Desigualdades educacionais. Vulnerabilidades educacionais.

Abstract: This paper seeks to think historically about the perpetuation of school vulnerabilities to the most impoverished classes in Brazil. An ideological construction of a country for the enjoyment of the few ends up putting everyone in an unequal system with great symbolic violence against the most vulnerable people. Our research for this text was based on a bibliography in the most diverse areas of education and sought, qualitatively, to account for understanding the historicity of educational inequalities, ideologically thought by the elites, that plagues our country. We see that, even today, we suffer from an educational policy that favors non-scientific ideologies and that increasingly want to distance the education given to the wealthier classes from that offered to the most vulnerable citizens.

Keywords: School education; Symbolic violence; Educational inequalities; Educational vulnerabilities.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo nasce de nossas pesquisas e estudos no Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

Nosso foco em tal programa sempre foi problematizar a oferta de educação pública brasileira e buscar enfatizar as desigualdades educacionais entre os mais abastados financeiramente no Brasil e os mais vulneráveis socialmente.

Neste intuito, apresentamos este artigo, que traça uma visão histórica das desigualdades educacionais que afetam as classes mais vulneráveis socialmente no

Brasil, para levantar, mais uma vez, o alarme de que temos que encontrar mecanismos políticos para enfrentar tal situação educacional deplorável em nosso país.

Acreditamos que a humanização das instituições político-decisórias brasileiras são uma necessidade urgente para todos nós e que teremos que planejar seriamente um retorno mais ético a uma vida político-social pós-pandemia sem a dependência de “predadores políticos profissionais”, como nos diz a educadora Ana Mae Barbosa (1995, p. 63).

Neste texto, buscamos traçar, através de uma pesquisa bibliográfica, um caminho para revelar como a educação brasileira sempre foi pensada para as elites em primeiro

lugar e deixada de lado para as classes mais desfavorecidas. Nossa análise para este trabalho foi reflexivo-qualitativa e baseada em autores que trabalham diretamente com a área da educação escolar brasileira.

2. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS COMO CONSTRUCTO HISTÓRICO

Outro dia, por pura curiosidade, fomos buscar quais eram as escolas que ofereciam educação para os filhos das elites da cidade de São Paulo. Primeiro, ficamos surpresos com a maravilhosa estrutura física das escolas; segundo, com uma educação bilíngue ofertada na maioria delas; terceiro, com o valor das mensalidades, que giram em torno de dez mil reais por mês.

A partir daí começamos a pensar nos relatos sobre as realidades das escolas de nossos estudantes do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Estes estudantes eram professores sem formação superior, geralmente com o antigo curso Normal, mas que atuavam na educação escolar de suas remotas localidades no norte do estado do Tocantins, região conhecida como o Bico do Papagaio.

Tal comparação levou-nos a refletir criticamente sobre as desigualdade sociais e educacionais de estudantes das mais opostas esferas sociais brasileiras. Tal disparidade, que já vem desde o “achamento” do Brasil, parece-nos tão gritante e humilhante, que buscamos pensar sobre isso neste texto com caráter histórico sobre a educação brasileira.

Para começar, valemo-nos da carta de Pero Vaz de Caminha ao aportar em nosso litoral e encontrar os indígenas da região:

Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si. E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens. **Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas** (CAMINHA, 1500, s/p, grifo nosso).

Estes homens pardos, nus, armados e com as vergonhas expostas foram os primeiros brasileiros a sofrerem com a estereotipificação de inferioridade por parte do poder colonial e os que começaram a entrar em um processo educacional forçado e de cunho religioso.

A educação jesuítica tomou conta do período colonial brasileiro, subjugando religiosamente os indígenas e tentando ofertar uma educação “escolar” tradicional cristã. Gilberto Freyre, em seu clássico escrito “Casa-Grande & Senzala”, mostra os primeiros estereótipos em relação aos indígenas do século XVI, vistos como “bugres”

e “gentios”:

A denominação de bugres dada pelos portugueses aos indígenas do Brasil em geral e a uma tribo de São Paulo em particular talvez exprimisse o horror teológico de cristãos mal saídos da Idade Média ao pecado nefando, por eles associado sempre ao grande, ao máximo da incredulidade ou heresia. Já para os hebreus o termo *gentio* implicava idéia de sodomita; para o cristão medieval foi o termo *bugre* que ficou impregnado da mesma idéia pejorativa de pecado imundo (FREYRE, 2006, p. 189).

Como os indígenas eram considerados pagãos, como vimos na passagem de Gilberto Freyre, a providência inicial dos jesuítas que aqui chegaram, fervorosos com ideias ainda medievais sobre o que era ser cristão e com a função de fazer crescer o número de fiéis nas terras recém-descobertas, foi tentar convertê-los ao cristianismo, ou seja, “humanizá-los” (fazer com que os indígenas acreditassem no Cristo e nos ensinamentos do cristianismo faria deles “humanos”, atribuindo-lhes “alma”).

Marília Amaral revela-nos a dimensão desta “humanização” desejada pelos jesuítas e colonizadores recém-chegados às nossas terras: “O não reconhecimento da humanidade do “outro” foi condição *sine qua non* para o desenvolvimento da ideia de humanizar estes semi-homens, perdidos em um mundo de sobras e pecados” (AMARAL, 2008, p.2). A partir deste momento começa o projeto jesuíta

de escolarização da “população” brasileira, juntando o ensino das letras e a “conversão das almas”.

As tentativas de cristianização dos indígenas brasileiros através dos métodos jesuítas de “educação” não deram muito certo. Durante todo o período colonial brasileiro fomos privados de imprensa e de uma educação organizada e complicando o desenvolvimento das capacidades dos que aqui viviam, como nos diz Ana Mae Barbosa:

Diferentemente dos outros países da América do Sul e da maioria dos países colonizados do mundo, depois de três séculos de dominação portuguesa, de repente nos vimos como capital do Reino Português. Os anos anteriores de dominação tinham sido muito degradadores, como, em geral, o foi a colonização europeia. **Proibidos de termos imprensa, escolas superiores e mesmo um ensino primário e secundário organizado, fomos domados pelos jesuítas e mesmo eles terminaram por ser expulsos do Brasil pelo poder central, configurado pelo Marquês de Pombal** (BARBOSA, 1995, p. 59, grifo nosso).

Notemos, na citação anterior de Ana Mae Barbosa a expressão “fomos domados pelos jesuítas”, como se fossemos vistos como animais ferozes para sermos amansados e subjugados. Tal expressão da

autora já demonstra a forma abusiva e de grande violência simbólica dos princípios da educação no Brasil.

Somente com a chegada da Corte Portuguesa, fugindo da armada de Napoleão, é que se começa a pensar em estruturas de governo mais sólidas para a colônia brasileira, que tinha virado sede do Reino:

Estávamos condenados à ignorância e a receber como habitantes os prisioneiros e indesejáveis do país que nos dominava. Entretanto, em 1808, com receio da invasão por tropas de Napoleão Bonaparte, o Rei de Portugal transferiu o governo, a Corte, para o Brasil. Um país que vivia à margem se toma centro, o poder central e a colônia fundiram-se e confundiram-se. As decisões passaram a ser geradas na colônia que se mascarou de império, embora os interesses a defender fossem ainda os dos colonizadores (BARBOSA, 1995, p. 59-60).

Foi com a chegada da Corte de Dom João VI que importantes instituições educacionais foram constituídas, mas sempre para o benefício dos nobres e dos mais abastados financeiramente. A desigualdade começou a instalar-se profundamente no seio do sistema educacional promovido pelo governo colonial. Barbosa afirma que:

Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal,

criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar, para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes (BARBOSA, 1995.p. 60).

Antes da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, os filhos dos senhores mais abastados eram enviados para as universidades portuguesas, principalmente para a Universidade de Coimbra, fundada em 1290. Tal envio demonstrava posses e deixava ver, socialmente, uma relevante formação educacional.

A alegada independência do Brasil da dominação portuguesa ocorreu em 1822, levando à aclamação de Dom Pedro I como Imperador do Brasil. Mas foi durante o império de Pedro II que, em 1837, o governo lança uma lei educacional que tornava mais grave as exclusões de acesso à educação pública:

A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas

primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino apontase a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, pp. 236-237, grifo nosso).

Seguimos com uma escola excludente e de bases metodologicamente tradicional e jesuítica até começos do século XX. Houve uma tentativa de alfabetização da população a partir da década de 1920, mas isso tinha interesses puramente políticos. Valéria da Hora Bessa informa-nos que na década de 1920 75% da população brasileira era analfabeta. Assim, “como os analfabetos não podiam votar, surgiram, nessa época, várias alianças contra o analfabetismo, pois o voto seria a única maneira de retirar do poder a permanência do favorecimento às sociedades cafeeiras” (BESSA, 2008, p. 18).

Vale lembrar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, somente foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, apesar de sofrer mais de 200 emendas diferentes desde a sua primeira apresentação, em 1947. A desatualização de tal legislação educacional não agradou a muitos especialistas da área e foi vista como defasada para a época (cf. BESSA, 2008, p. 21).

É nesta mesma década de 1960 que o educador Paulo Freire propõe um projeto de educação voltado para os analfabetos e pautado na realidade dessas pessoas mais vulneráveis. Seu método de alfabetização mostrava resultados rápidos e ele acreditava que o homem podia educar-se para modificar

o mundo e transformar suas condições de opressão em libertação. A realidade do alfabetizando deveria ser tomada em conta de forma especial e colocada como centro do processo de alfabetização:

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da *compreensão* que caracteriza a leitura do mundo e/ou da *palavra*. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua *compreensão* do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de *generalizar* que caracteriza a

“experiência escolar”. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer *cultura*, de fazer *arte*. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto” (FREIRE, 2001, p. 261).

Sob a ditadura militar de 1964 (terminada em 1985), aprova-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692, em 1971, que foi orientada para a educação tecnicista que buscava formar profissionais para trabalhar nas linhas de produção das multinacionais que aqui prometiam instalar-se. Tal lei era voltada para a formação para o trabalho, como indica seu artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Valéria da Hora Bessa nos informa que o sistema educacional de então não poderia despertar nos mais pobres aspirações que não pudessem ser satisfeitas na realidade da vida diária dessas pessoas (2008, p. 22). Ou seja, o sonho de ter uma profissão de nível superior e de prestígio era interdito aos mais vulneráveis socialmente e que dependiam da escola pública para seu ensino. Ela ainda nos informa que:

Na verdade, o sistema educacional foi o *locus* de desenvolvimento da idéia de exploração do trabalho por meio da aplicação das Leis 5.540/68 e 5.692/71. As reformas educacionais promovidas por estas leis instituíram modos de funcionamento burocratizados e desligados das questões sociais mais amplas, dando corpo ao que conhecemos como pedagogia tecnicista. A Pedagogia Tecnicista, tendo sido introduzida a partir da base técnica de produção taylorista/fordista, era tida como o modelo de educação capaz de preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas e visava a separação do intelectual do instrumental, delimitando funções para trabalhadores e para dirigentes (BESSA, 2008, p. 22).

Ainda durante a ditadura militar, há um claro descrédito da profissão docente e uma precarização dos salários dos professores e das estruturas físicas das unidades escolares, principalmente aquelas das áreas urbanas mais periféricas e das mais isoladas dos grandes centros. Tal escola pública de caráter tecnicista formava os mais pobres para o trabalho, enquanto as escolas particulares formavam as elites para passar nos vestibulares das melhores universidades

públicas brasileiras.

Benerval Santos revela-nos que, historicamente, a escola brasileira “cumpru um papel de triagem social e não o de constituir-se como um espaço/instituição para a construção de cidadãos afinados com seus anseios, desejos e problemas relacionados às necessidades sociais” (SANTOS, 2011, p. 313).

Somente depois da democratização do Brasil, em 1985, com o fim da ditadura militar e com o advento da Constituição Cidadã de 1988, o país voltou a respirar novos ares de esperança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei 9.394, e suas várias adições legais posteriores, trouxe a inclusão dos mais desfavorecidos da sociedade, buscando democratizar a educação brasileira. A escola passou a ser, também, um lugar de inclusões e de compensações sociais, suprimindo necessidades básicas de seus estudantes, como, por exemplo, alimentação diária. O professor Dermeval Saviani constata que:

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque **a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc.** Tais

programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 2008, p. 27, grifo nosso).

Porém, já mesmo na década de 1980, nossa educação começou a sofrer os fortes ataques de um sistema neoliberal que dominava o mundo capitalista ocidental. Bessa diz-nos que a escola passa a ser vista somente como uma instituição administrativa, retirando o lado humanizador da educação. São utilizados:

[...] mecanismos de administração, como a gerência, a flexibilização e a divisão pormenorizada do trabalho, são tomados como transplantáveis para a situação escolar em virtude dos altos índices de produtividade

alcançados nas empresas. Esse é o modelo que serve de base para a educação desde a introdução do modelo taylorista/fordista nas escolas e que deu origem à pedagogia tecnicista, presente nas escolas brasileiras até os dias atuais (BESSA, 2008, p. 23).

A partir do começo da década de 1990, os léxicos utilizados nas escolas passam por uma reformulação digamos “administrativa”: diretores tornam-se gestores, alunado passa a ser clientela, há metas a serem cumpridas e estatísticas a serem alcançadas. Estes são somente alguns exemplos de como o neoliberalismo entrou nas escolas públicas brasileiras pela porta da frente.

No governo de Michel Temer, após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, há modificações importantes a serem mencionadas, principalmente a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que buscava padronizar conteúdos sem tomar em conta as diversidades culturais de cada região brasileira. Além disto, a redação dada pela Lei 13.415, de 2017, em seu artigo 35-A, alterando a LDB vigente, dividiu as áreas do saber em quatro:

Artigo 35-A

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento. (Incluído pela Lei nº 13.415, de

2017)

I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Neste sentido, podemos notar que o currículo escolar pode ser considerado como um campo de batalhas ideológicas, onde as crenças educacionais do governo vigente são fortemente aplicadas e claramente visíveis. O professor Wallace Rodrigues fala-nos que:

Por que esse tema nos chamou a atenção? Porque o currículo, atualmente, é alvo de várias mudanças. Colocando-se como um campo de batalhas ideológicas entre conservadores de direita e pensadores da esquerda nacional. Podemos dizer que o currículo é muito mais do que uma simples enumeração de diretrizes e conteúdos a serem trabalhados no âmbito escolar. Ele pode ser

entendido como uma construção histórico-cultural dos saberes escolares e vem sofrendo, ao longo do tempo, transformações em suas definições (RODRIGUES, 2016, p. 224).

O mesmo professor considera, dentro da mesma linha de pensamento sobre desenvolvimento do pensador indiano Amartya Sen, que a educação escolar deve ser vista através de seu movimento de criação de capacidades sociais e laborais, dentre outras, para beneficiar as pessoas mais vulneráveis a saírem de suas condições de opressão. Ele informa-nos que:

[...] a educação pode funcionar como um mecanismo de abertura de oportunidades sociais para os estudantes menos favorecidos sócio e financeiramente. Vemos que a vulnerabilidade educacional que atinge as crianças em fase escolar infantil pode levar a mais desigualdade social do que já temos hoje. Além de aumentar o gap educacional entre ricos e pobres de nosso país (RODRIGUES, 2019, p. 81).

Tais vulnerabilidades educacionais na educação pública brasileira começam, na visão do autor citado, desde a educação infantil oferecida aos mais pobres e segue durante todo o período de Educação Básica. Se um estudante de uma escola pública de Ensino Médio chegar a passar para um curso

em alguma universidade pública brasileira, ele já é um privilegiado por ocupar esta posição, pois todo o sistema educacional público, em sua grande maioria, funciona através da “triagem social”, para utilizar o termo do professor Benerval Santos (2011).

No entanto, hoje em dia, há um conceito bastante inovador e que abarca, claramente, a importante posição dos municípios em oferecer educação de qualidade e num processo contínuo. Tal conceito é o de “cidades educadoras”.

Vale informar que a discussão sobre cidades educadoras é oriunda do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona, na Espanha em 1990. Neste evento foi redigida a carta inicial com as diretrizes que regem uma cidade com características educacionais. De acordo com a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, por meio da Carta das Cidades Educadoras, uma cidade educadora deve:

[...] exercer e desenvolver essa função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2006, p. 156).

Desta forma, pensar uma cidade educadora refere-se muito a pensar a educação enquanto um processo ao longo de toda a vida de uma pessoa. Os projetos de estudos, de todas as naturezas, devem ser vistos, também, como um bom mecanismo para aumentar as capacidades dos grupos mais vulneráveis de serem informados e educados. Assim, tais grupos podem tomar suas decisões e planejar ações para tentar acabar com situações de vulnerabilidade. Mas esses grupos não podem fazer isto sozinhos e nem o devem. Daí a necessidade de ampliação da discussão da educação como um processo e tornando o poder público local também responsável por este processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou compreender um pouco sobre como a educação pública brasileira foi fundada na desigualdade e coloca-se, ainda hoje, como um mecanismo de seleção social, de “triagem social”, para utilizarmos a precisa expressão do professor Benerval Santos (2011).

Acreditamos que as desigualdades educacionais historicamente consolidadas no Brasil podem ser consideradas como uma violência simbólica aos mais vulneráveis socialmente. Tal violência acarreta a falta de capacitação educacional das populações mais vulneráveis e a desigualdade na hora da procura de uma vaga laboral no mercado de trabalho. Além disto, a desinformação causada pela falta de estudos necessários a um letramento básico em todas as áreas

do conhecimento influencia politicamente no momento de eleger os representantes governamentais.

Conhecemos esta estória de quanto menos educado for o cidadão brasileiro, mais ele será enganado por políticos desonestos. A educadora Ana Mae Barbosa nos diz que a alfabetização visual, processo anterior ao do letramento, pode auxiliar os eleitores no momento da escolha de seus representantes:

Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. Humanização é o que precisamos nossas instituições entregues aos predadores políticos profissionais que temos tido no poder nos últimos trinta anos (BARBOSA, 1995, p. 63).

Mais ainda, a atualidade de tal discussão amplia-se para a área da informação falsa (*fake news*) e de caráter ideologicamente manipulador que toma conta das redes sociais, influenciando os cidadãos menos letrados. Daí a necessidade de uma escola que ensine a ser crítico em todas as áreas do conhecimento que ela abarca e que possa oferecer capacidades educacionais para que todos os cidadãos consigam um desenvolvimento social baseado na ampliação de suas potencialidades.

Nossa educação pública historicamente sempre foi excludente em relação aos mais pobres e mais vulneráveis socialmente, algo

que nunca aconteceu para com as classes mais abastadas. Essas últimas sempre tiveram as melhores escolas particulares e as oportunidades que os mais vulneráveis nunca tiveram. Tudo isto faz com que o Brasil seja um país cada dia mais dividido social e educacionalmente.

Concluindo, vemos que as vulnerabilidades educacionais brasileiras devem ser amenizadas através de um alto investimento planejado e direcionado

para uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos, buscando agregar conhecimentos e formação para uma população que pode, sim, fazer com que o país cresça sem tantas desigualdades sociais, educacionais, culturais, entre tantas outras. Tais desigualdades observadas somente reforçam, na atualidade, a violência histórica e simbólica contra as populações mais vulneráveis socialmente.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 10, n. 2, 2016, pág. 234-246. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459> >. Acesso em 11 de mai. de 2020.

AMARAL, Marília Perazzo Valadares do. O conceito de alteridade atrelado à evolução da representação social do índio no Brasil (séculos XVI, XVII e XIX). **Revista Clio**. Arqueologia, n. 23, v. 2, 2008, da UFPE, disponível no seguinte website: <<http://www.ufpe.br/clioarq/images/documentos/V23N2-2008/artigo7.pdf>>. Acesso em 20 de mai de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem

triangular. **Comunicação & Educação**, (2), pág. 59-64. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p59-64> >. Acesso em 20 de mai. de 2020.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em 21 de mai. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.

htm >. Acesso em 21 de mai. de 2020.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 21 de mai. de 2020.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. 1500. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf >. Acesso em 20 de mai. de 2020.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**. 15, 42, 2001, pág. 259-268. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> >. Acesso em 21 de mai. de 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

LISBOA, Câmara Municipal de. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras. Proposta definitiva, novembro de 2004. IN: **Cadernos CENPEC**, 2006, pág. 156-161. Disponível em: <file:///C:/Users/walace/Downloads/165-250-1-SM.pdf >. Acesso em 26. de mai. de

2020.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas. **Revista Entreletras (Araguaína)**. V. 7 n. 2, 2016, pág. 221-231. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2996/9490>>. Acesso em 21 de mai. de 2020.

RODRIGUES, Wallace. Vulnerabilidade Educacional na Educação Infantil: Um Problema de Políticas Públicas. **Revista Porto das Letras**. Vol. 05, Nº 01, 2019, pág. 75-84. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5276/14836> >. Acesso em 11 de mai. de 2020.

SANTOS, Benerval Pinheiro. A escola brasileira: um mecanismo de triagem social. IN: **Educação popular em tempos de inclusão**: pesquisa e intervenção. SANTOS, Benerval Pinheiro; NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Lázara Cristina da (org.). Uberlândia: EDUFU, 2011, pág. 291-315.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2008.