



Desigualdade, Pobreza e Diferença: Precariedade na Vida Escolar

Antônio Chizzotti *

Alípio Casali **

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a desigualdade, a pobreza e as diferenciações inferiorizadoras – discriminações e segregações – e seus efeitos de precarização sobre a vida escolar: reprovação e abandono escolar. O centro crítico da análise encontra-se na circularidade viciosa pela qual, num sentido, a desigualdade e a pobreza determinam diferenciações inferiorizadoras que resultam em fracasso escolar e, no sentido inverso, o fracasso escolar resulta em mais pobreza e mais desigualdade. Tal processo selaria a impossibilidade de cumprimento do direito universal à educação, inscrito como promessa nos ideais da democracia liberal. O estudo pode ser caracterizado como bibliográfico, embasado em autores do campo da economia, sociologia, direito e filosofia, com especial apoio em documentos da ONU, UNESCO, OCDE e Constituição Federal brasileira. Os resultados do estudo apontam para as graves responsabilidades das políticas públicas, dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares em interromper a circularidade dessa precarização.

Palavras-chave: Desigualdade. Pobreza. Diferença. Precariedade. Fracasso escolar.

* Doutor em Educação pela PUC-SP. Pós-Doutor pelo *Institut National de Recherche Scientifique* de Paris. Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa *Política de Currículo no Brasil*. E-mail: anchizo@uol.com.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2752-2330>

** Doutor em Educação pela PUC-SP. Pós-Doutor pela *Université de Paris-8*. Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. E-mail: a.casali@uol.com.br ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3883-3051>

Desigualdad, Pobreza y Diferencia: Precariedad en la Vida Escolar

Resumen: El artículo analiza la desigualdad, la pobreza y las diferenciaciones inferiorizadoras - discriminaciones y segregaciones - y sus efectos de precarización sobre la vida escolar: reprobación y abandono escolar. El centro crítico del análisis se ubica en la circularidad viciosa por la cual, en un sentido, la desigualdad y la pobreza determinan diferenciaciones inferiorizadoras que resultan en fracaso escolar y, al inverso, el fracaso escolar resulta en más pobreza y más desigualdad. Esa circularidad sellaría la imposibilidad de cumplimiento del derecho universal a la educación - promesa de la democracia liberal. El estudio es bibliográfico, desde autores en la economía, sociología, derecho y filosofía, con especial apoyo en documentos de la ONU, UNESCO, OCDE y la Constitución Federal brasileña. Se apunta a las graves responsabilidades de las políticas públicas, de los sistemas de enseñanza y de los proyectos pedagógicos de las unidades escolares en interrumpir la circularidad de esa precarización.

Palabras-clave: Desigualdad. Pobreza. Diferencia. Precariedad. Fracaso escolar.

Inequality, Poverty and Difference: Precariousness in School Life

Abstract: This article aims to analyze inequality, poverty and specific social differences - discrimination and segregation - and their impacts on precariousness of school life: failure and school dropout. The center of analysis lies in the vicious circularity by which, in a direction, inequality and poverty determine the differentiation of people that result in school failure, and on the way round, school failure results in more poverty and more inequality. Such circularity is an impossibility of compliance with the universal right of education - a promise of liberal democracy. It's about a bibliographic study of a wide range of authors on economics, sociology, law and philosophy, with references to UN, UNESCO, OECD documents and the Brazilian Federal Constitution. The results of the study point out to the responsibilities of public policies, educational systems and the pedagogical projects of the school units, to interrupt the circularity of this precariousness.

Keywords: Inequality. Poverty. Precariousness. Difference. School Failure.

A desigualdade é um conceito semanticamente ambíguo. Não raro é tomada como qualidade inerente à natureza e invocada para naturalizar injustiças; ao mesmo tempo é a expressão mais cabal de negação da justiça - que não por acaso adota a balança como símbolo. A pobreza, por sua vez, não admite eufemismos: aparece no polo “inferior” das representações da desigualdade e, nessa condição, indica uma sociedade injusta no seu conjunto. Um dos mitos discursivos mais recorrentes da modernidade republicana é o de que nela a educação é a ação social designada para superar as desigualdades, pelo efeito de universalização e equalização das oportunidades econômicas, sociais e culturais. Entretanto, a persistência das desigualdades, mesmo em ambientes altamente escolarizados, e sobretudo os efeitos de reprodução das desigualdades e da pobreza gerados pela própria escola, têm mantido o tema sob o crivo crítico de educadores, acadêmicos, políticos e humanistas em geral. O presente texto pretende oferecer uma consideração panorâmica desse amplo e complexo tema da desigualdade e pobreza para, sob seu escopo, focar algumas de suas manifestações e efeitos na vida escolar. De modo especial será considerado o círculo vicioso pelo qual desigualdade e pobreza geram precariedade na vida escolar e vice-versa. Conclui-se que tal processo impõe limites ao cumprimento do direito universal à educação, e que desafia as políticas públicas, os sistemas de ensino e as unidades escolares a rompê-lo.

Desigualdade e pobreza no mundo e no Brasil

Nada menos que 70% da população mundial vive em países onde a desigualdade segue aumentando nos últimos 30 anos. Segundo o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), comentando o primeiro dos 17 ODS - *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015), ainda há no mundo 800 milhões de pessoas que vivem com menos de US\$ 1,25 por dia (ONU/PNUD, 2017).

Segundo o relatório da OXFAM¹ (2017, p. 11), “[...] o 1% mais

¹ OXFAM é uma Confederação de 19 organizações não governamentais que atuam em 93 países para combater as injustiças causadoras da pobreza e das desigualdades. A OXFAM

rico da população mundial possui a mesma riqueza que os outros 99%”. Transpondo-se esses dados brutos para pessoas concretas: apenas oito pessoas, no mundo, detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população mundial; e uma em cada seis pessoas no mundo sofre os efeitos perniciosos da pobreza.

O problema, como sabido, não é de produção, mas de distribuição. Como contabiliza Dowbor (2017, p. 22), “[...] se arredondarmos o PIB mundial para 80 trilhões de dólares, chegamos a um produto per capita médio de 11 mil dólares”, ou seja, mais de US\$ 900 por mês para cada ser humano no Planeta, o que seria superação universal da pobreza extrema nos parâmetros atuais. Isso significa que a maré do crescimento (KUZNETS, 1955) já poderia ter elevado todos, bastando apenas uma política de redistribuição global de renda.

Thomas Piketty (2014), em estudo de larga escala histórica sobre a desigualdade no mundo, relacionou suas análises à seguinte premissa: “Quando a taxa de remuneração do capital ultrapassa a taxa de crescimento da produção e da renda, como ocorreu no século XIX e parece provável que volte a ocorrer no século XXI, o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis” (PIKETTY, 2014, p. 9). Seu estudo sobre o rentismo concluiu que os indicadores de desigualdade no mundo encontram-se em movimento ascendente, o que fundamenta sua hipótese de insustentabilidade econômica, social, política, pelos incontornáveis conflitos que tende a acarretar.

O Brasil, não obstante ter-se posicionado entre as dez economias mais fortes do Planeta, nos últimos anos, apresenta traços ainda mais acentuados de desigualdade e pobreza quando comparado com as médias mundiais. A OXFAM Brasil (2017), em Relatório expressivamente intitulado *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*, destaca o quanto a riqueza dos milionários brasileiros vem crescendo: os 5% mais ricos já detêm a mesma fatia de renda que os

Brasil é uma unidade dessa Confederação. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>
Acesso: 31 mar 2019.

demais 95% (OXFAM Brasil, 2017, p. 6), e

No início de 2017, os seis maiores bilionários do País juntos possuíam riqueza equivalente à da metade dos mais pobres da população. Ao mesmo tempo, iniciamos o ano com mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza. Entre países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o 3º pior índice Gini da América Latina e Caribe (OXFAM Brasil, 2017, p. 21).

O potencial conflitivo dessa desigualdade mostra-se ainda mais agudo quando se comparam dados entre grupos de negros e brancos, mulheres e homens, por exemplo. O mesmo Relatório (OXFAM Brasil, 2017, p. 28) fez uma simulação: se nos últimos 20 anos (1995-2015), os rendimentos dos negros brasileiros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para 57%, a se manter esse ritmo, apenas em 2089, daqui a 72 anos, haverá renda equivalente para esses dois grupos. Entre homens e mulheres a equiparação poderá vir “mais cedo”: em 2047 (OXFAM Brasil, 2017, p. 21).

Desigualdade e pobreza são conceitos de natureza distinta, pelo que, teoricamente, no interior de um país ou uma região, considerando-se os critérios atuais, poderia haver alguma desigualdade sem pobreza. Essa representação é compatível com a ideia de um crescimento em maré, que elevaria todos simultaneamente e retiraria dos padrões atuais de pobreza absoluta os que estivessem na linha inferior da pirâmide social dos países mais pobres, como imaginou Kuznets (1955). Mas, os dados disponíveis que diagnosticam a desigualdade e a pobreza no mundo, particularmente no Brasil, impõem a inseparabilidade dos dois conceitos. Ao mesmo tempo, o conceito de pobreza não poderia ser reduzido, nem à medida da renda, nem à do patrimônio.

O conceito de pobreza partiu, no século XIX, do entendimento inicial de *incapacidade de sobrevivência*; nos anos 1970, passou a ser

associado às *necessidades básicas*, mediante indicadores concretos como acesso à água potável, saneamento básico, saúde, educação e cultura; a partir de 1980 foi entendido como *privação relativa*, por comparações entre dados internacionais, de modo multidimensional, implicando: regime alimentar adequado, certo nível de conforto, desempenho de papéis e comportamentos socialmente adequados (CRESPO & GUROVITZ, 2002, p. 4-5). Entretanto, Amartya Sen (2000) introduziu uma nova e mais radical abordagem na concepção de pobreza, ao identificá-la como fenômeno multidimensional de *privação de capacidades*. O fundamento desse conceito é, em primeiro lugar, que pessoas podem sofrer privações em diversas esferas da vida; ademais, a ideia de *incapacidade* tira o foco sobre os *meios* (renda) para pô-lo na *razão* das pessoas em buscarem certos fins, e nas suas *liberdades* de poderem alcançar ou não esses fins (SEN, 2000, p. 120).

A história dessa elaboração conceitual, crescentemente densa e sofisticada, porém, não tem anulado a utilidade dos parâmetros tradicionais de classificação do conceito: pobreza absoluta, relativa e extrema².

Se se toma como critério de análise o limite de pobreza *geral* do Banco Mundial, ou seja, de menos de US\$ 5,5 por dia, evidencia-se que: nos últimos anos do século XX (1995-2000) a média de brasileiros nesse patamar de pobreza era 45%; essa taxa caiu a 17,9% em 2014 (ONU/PNUD, 2016), mas voltou a subir a 21% em 2017 (OXFAM Brasil, 2018). O ciclo positivo de desenvolvimento social estagnou desde 2015, o que levou a OXFAM Brasil a nomear seu Relatório de 2018 como: *País Estagnado. Um retrato das desigualdades brasileiras em 2018* (OXFAM Brasil, 2018).

Segundo esse Relatório da OXFAM Brasil (2018, p. 16), tomando-se a referência do Banco Mundial, de US\$ 1,90 por pessoa/dia como

² A definição oficial de pobreza e extrema pobreza usada pelo Estado brasileiro encontra-se estabelecida na Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, a qual criou o Programa Bolsa Família, regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Esse decreto define que a pobreza e a extrema pobreza são caracterizadas por uma renda familiar *per capita* de até R\$ 154,00 e R\$ 77,00, respectivamente (BRASIL, 2004, Artigo 18).

critério-base de identificação de pobreza *extrema*, “havia cerca de 15 milhões de pobres [extremos] no país em 2017 - 7,2% da população - um crescimento de 11% em relação a 2016”. Entre 2014 e 2017, cerca de 7,4 milhões de brasileiros retornaram à pobreza e o Brasil voltou a ter mais de 5 milhões de crianças na pobreza extrema; e em apenas um ano, de 2016 a 2017, o percentual de crianças de zero a 14 anos em pobreza extrema passou de 11,4% para 12,5% (BRASIL / IBGE, 2017).

Levantamento da *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE) sobre o *Elevador da Mobilidade Social* apontou que em muitos países [entre eles o Brasil], as pessoas que estão na base da escada de renda têm poucas chances de subir, e aquelas que estão no alto permanecem no alto: “o elevador social está quebrado” [*the social elevator is broken*] (OECD, 2018, p.1), a despeito de sua escolaridade, ou seja, a escola não parece capaz de promover a ascensão social que promete. Concretamente: 35% dos filhos de pais posicionados no quinto mais pobre termina a vida nesse mesmo estrato social; somente 7% deles têm chance de chegar aos 20% de melhor renda; e uma família brasileira pode levar até 9 gerações para deixar a faixa dos 10% mais pobres e alcançar a renda média do país. Nos países escandinavos, em três gerações se alcançaria essa equidade social (OECD, 2018, Figure 1.5).

Desigualdade e pobreza como contradição discursiva da democracia liberal

O crescimento das desigualdades é uma contradição nos discursos que remontam às revoluções políticas dos séculos XVII e XVIII: elas instituíram a liberdade e a igualdade como pilares da democracia moderna, promissoras de fraternidade, indissociáveis do ideal de Justiça, e desde então vêm conferindo valor nominal à economia e à política mundiais.

No Brasil, esse mesmo princípio está presente ao longo da história constitucional, desde 1824. Assim sustenta Flávia Piovesan:

A implementação do direito de igualdade é tarefa fundamental a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições de direitos elementares (PIOVESAN, 2005, p. 52).

Com efeito, a Constituição brasileira de 1988 estabeleceu em seu Preâmbulo que busca instituir um Estado Democrático, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988). Segundo Barroso (2014), três dimensões da igualdade estariam referidas nesse ideal: a igualdade formal, no Art. 5º, caput (“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”); a igualdade como redistribuição, no Art. 3º, I (“construir uma sociedade livre, justa e solidária”) e no Art. 3º, III (“erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”); e a igualdade como reconhecimento, no Artigo 3º, IV (“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”).

Esse compromisso com o princípio da igualdade e a superação da pobreza, ademais, encontra-se também em diversos outros artigos da Constituição (Artigos 23 e 153), e nos Artigos 79 a 82 das Disposições Transitórias (que instituíram o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza).

Na Agenda 2030, da ONU (2015), o Objetivo 1 declara: “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. Os quatro Objetivos subsequentes relacionam-se diretamente ao Objetivo 1, e esses cinco objetivos se associam, de modo “integrado e indivisível”, ao Objetivo 10: “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”. Essa integração indivisível de pobreza com desigualdade é uma das mais importantes referências para as políticas públicas nesse primeiro terço do

século XXI. Ela demarca duplamente: (a) que num regime de desigualdades os pobres são afetados de modo mais dramático; e (b) que não basta superar a pobreza, ou seja, não basta salvaguardar uma posição de “mínima dignidade” para todos: impõe-se o direito de todos à realização plena de todas as suas potencialidades de desenvolvimento. Esse segundo significado remete à já referida assertiva de Simon Kuznets (1955 *apud* PIKETTY, 2014, p. 18), de que a maré do crescimento deve fazer elevar todos [*growth is a rising tide that lifts all boats*]. Trata-se de um imperativo ético. Não por acaso, o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2016 (ONU/PNUD, 2016, p. 1) abre com o tema Desenvolvimento Humano para Todos, afirmando que “o universalismo é a chave para o desenvolvimento humano, e o desenvolvimento humano para todos é alcançável” [*universalism is key to human development, and human development for everyone is attainable*].

O mesmo Relatório dá atenção especial aos “grupos marginalizados” e aos “grupos em desvantagem”, que são identificados nas minorias étnicas, povos indígenas, pessoas com deficiência, pessoas vivendo com HIV e AIDS, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais, mulheres e meninas, pessoas nascidas em lugares (países e regiões) vulneráveis, migrantes e refugiados (ONU/PNUD, 2016, p. 14 e 58-63), vulneráveis a constrangimentos, discriminações, estigmas sociais e riscos de serem prejudicados.

Buscando dar suporte à *Agenda 2030* para superar essas marginalizações e desvantagens decorrentes de diferenças inferiorizadoras, a pesquisa *My World Global* realizada pela ONU junto a mais de 9 milhões de sujeitos detectou, dentre os valores mais apreciados pelos participantes, que o valor considerado mais importante é “Boa educação” [*Good Education*], seguido de “Melhor assistência a saúde” [*Better Health Care*] e “Melhores oportunidades de trabalho” [*Better Job Opportunities*] (ONU/PNUD, 2016, p. 75). Ainda que com base opinativa, subjetiva, a oficialização dos resultados dessa pesquisa pela ONU é indicador autorizado do vetor político que atravessa esses três temas: trabalho, saúde, educação.

Corroborando tal perspectiva, Thomas Piketty (2014) concluiu seu já referido estudo sobre *O Capital no Século XXI* com as seguintes considerações, dentre outras: 1. Se o assunto é distribuição da riqueza e da renda, não cabem argumentos de determinismo econômico; 2. A dinâmica da distribuição da riqueza revela uma engrenagem poderosa que ora tende para a convergência, ora para a divergência; 3. Dentre os mais poderosos mecanismos de convergência estão a difusão do conhecimento e o investimento na qualificação e formação de mão de obra: difusão e partilha de conhecimentos e competências são o principal instrumento para aumento de produtividade associado a diminuição de desigualdade – e não mecanismos de mercado (PIKETTY, 2014, p. 27-28). Trata-se de um reconhecimento que corrobora o vínculo político entre desigualdade, pobreza e educação, em suas recíprocas determinações.

Desigualdade e pobreza na vida escolar: círculo vicioso

É sabido que o ciclo intergeracional da pobreza (SEN, 2008; BIRD, 2007) impacta negativamente a vida escolar das crianças e adultos das famílias pobres. Em 2016, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* – PNAD detectou 11,8 milhões de analfabetos no Brasil. Não é irrelevante que, nesses dados, a taxa de analfabetismo apareça maior entre as pessoas declaradas negras e pardas, cujo índice chega a 9,9%, enquanto entre as pessoas declaradas brancas é de 4,2%. Ademais de cultural, a desigualdade é regional: o Nordeste apresentou 14,9% de analfabetos – índice quatro vezes maior que o Sudeste (3,8%) e o Sul (3,6%) (BRASIL/IBGE, 2016).

Diante da desigualdade e pobreza, a OCDE cobra o que fazer, em 3 objetivos: 1. Melhorar a efetividade dos investimentos em educação e saúde; 2. Melhorar o acesso e a qualidade da educação para o trabalho; 3. Melhorar a redistribuição de renda por meio de programas como o Bolsa Família (OECD, 2018, p. 2). Sintomaticamente, porém, 55% dos brasileiros não acreditam que a educação possa garantir iguais oportunidades entre ricos e pobres (OECD, 2018, p.1). Essa opinião é

desconcertante: indica que um dos pilares do imaginário ideológico liberal republicano não está mais sustentando uma crença indispensável para dinamizar a relação economia-educação.

Não obstante, em aparente contrafluxo, vários estudos seguem insistindo na importância da melhoria da qualidade da educação brasileira e na elevação de seus níveis, como condição para a resolução de diversos problemas socioeconômicos que o País enfrenta, especialmente para a atenuação da pobreza (FERREIRA; VELOSO, 2003). Estes autores reconhecem que a falta da educação se correlaciona à desigualdade de renda por ao menos dois motivos: um deles é a elevada desigualdade educacional da força de trabalho; o outro é a alta taxa de retorno da educação.

Ademais do ideal de qualidade, é comum a associação do aumento do número de anos de estudo formal escolar com a formação de mão de obra mais qualificada e, em consequência, melhor remunerada. Pesquisas vêm confirmando esse fato, como concluiu o *Comunicado do Ipea nº 160 – Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro*, apoiado em dados do PNAD Contínua 2012: o aumento da escolaridade foi o principal fator de expansão da renda do trabalho (BRASIL/ME/IPEA, 2013, p. 17).

Impõe-se contextualizar tais resultados e não tomá-los como fatores diretos de redução de desigualdades. Ou seja, a articulação entre currículo e pobreza segue complexa, como sustentou Arroyo (2015). Com efeito, em estudo longitudinal, histórico, sobre favelas no Rio de Janeiro, por exemplo, em que buscou correlacionar educação, redução de desigualdade e aumento de renda, Janice Perlman (2010) identificou que o simples aumento da taxa de escolarização, ainda que possa ter como efeito a melhoria da renda, não resulta necessariamente em redução de desigualdade num certo âmbito. Esse resultado de Perlman corrobora, em ambiente brasileiro, outros estudos clássicos dos anos 1970 realizados na França, que detectaram: o processo de produção da desigualdade funcionaria em lógica própria, independentemente de produção da escolarização e, o mais importante, a última seria subordinada à primeira

(BOURDIEU, 1966; BOURDIEU; PASSERON,1970; BAUDELLOT; ESTABLET, 1972).

Se assim é, os projetos pedagógicos escolares seguirão sendo convocados para solucionar ou atenuar localmente os efeitos desse círculo vicioso. A disposição ativa da escola para prevenir, resistir e corrigir localmente os efeitos destrutivos da desigualdade e da pobreza, mediante uma agenda pedagógica inclusiva, seguirá sendo um imperativo. Mas, o grande desafio é posto para as políticas públicas e os sistemas de ensino.

Desigualdade, pobreza e políticas públicas: o Plano Nacional de Educação (2014-2023) e o FUNDEB

Talvez não tenha havido ainda na história do País uma política de Estado para a educação com importância estratégica à altura do *Plano Nacional de Educação* – PNE para o decênio 2014-2023 (Lei 13.005/2014), à vista dos sólidos fundamentos técnicos sobre os quais se apoiou e do processo democrático e participativo pelo qual foi elaborado, em que pesem os vieses das negociações político-ideológicas a que foi submetido.

O PNE é incisivo nas Metas e Estratégias de combate às desigualdades e à pobreza. No art. 2º da Lei 13.005/2014 são estabelecidas as dez diretrizes que referenciam as 20 Metas e 254 Estratégias do Plano, sendo as três primeiras: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das *desigualdades* educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (grifo nosso). O inciso III encontra-se contemplado implicitamente nas Metas de 1 a 5 e 9; e explicitamente nas Metas 11, 12, 14, 20. Quanto à superação da *pobreza*, o PNE é explícito nas Metas 6 e 8.

Não obstante a clareza de tais compromissos, esses propósitos vêm sendo esvaziados desde 2017, uma vez que em dezembro de 2016 o Congresso Nacional aprovou e o Executivo Federal sancionou a Emenda

Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que congelou os investimentos em educação por 20 anos, despotencializando o PNE.

Outro dispositivo de política pública com notável potencial de redução de desigualdades, quando operante, é o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* - FUNDEB, instituído pela Lei 11.494/2007. Seu papel na equalização da distribuição dos investimentos na Educação Básica tem sido decisivo: em 2000, o Brasil investia na Educação Básica, em média, R\$ 2.100 por aluno/ano; em 2015, investiu em média três vezes mais: R\$ 6.445,00 por aluno/ano. Não obstante o papel de equalização do FUNDEB, esse investimento seguiu sendo muito desigual, podendo variar de R\$ 2.911,94 no município de Buriti (MA) a R\$ 19.559,61, no município de Pinto Bandeira (RS), em dados de 2015 (BRASIL / CÂMARA DOS DEPUTADOS / CONOF, 2017).

Ademais, em 2018 os investimentos brasileiros por aluno/ano na Educação Básica, de US\$ 3,845, foram muito inferiores aos da média dos países da OCDE: US\$ 9,558 (OECD, 2018). Como agravante, o FUNDEB vencerá em 31/12/2020, e sua continuidade encontra-se sob ameaça da Emenda Constitucional nº. 95 (BRASIL, 2016).

Igualdade sem descaracterização; diferença sem inferiorização, discriminação e segregação

O paradigma da igualdade consagrou-se na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da ONU (1948) em seu Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e liberdade e devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”.

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 78), entretanto, aponta criticamente para particularidades dissimuladas sob o manto dessa pretensa universalidade: “O princípio da igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêntricos. Não se trata

de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade de todos perante a lei”.

Sob este crivo crítico, o paradigma da igualdade vem sendo intensivamente questionado, nas últimas décadas, nas lutas de grupos identitários sociais e culturais excluídos por suas diferenças sexuais, de gênero, étnico-culturais etc. Nessas lutas históricas, uma nova referência “fundacional/identitária”, dirá Santos (2013, p. 79), vem opondo-se ao monopólio da ideia do universal-igualitário, abrindo-se uma grande transformação na luta pelos direitos humanos, cujo mote o mesmo Boaventura Sousa Santos resumiu em seu clássico aforismo: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa [descaracteriza]” (SANTOS, 2013, p. 79).

A luta pelo reconhecimento da diferença como direito tem sido travada historicamente, assim, contra o reconhecimento da diferença como dispositivo de inferiorização, visando a superar as discriminações e segregações solidificados ao longo de gerações, mormente nos países de tradição colonialista. Nessa luta, a pobreza aparece como o principal marcador a operar a diferenciação pela e para a inferiorização. Diferenciação não se confunde com discriminação, porém. Aquela é um ato de percepção e conhecimento, que na sua origem é moralmente indiferente; esta, por extensão metafórica, certamente não casual, adquiriu o sentido moralmente negativo de *tratamento injusto em razão de diferenças* (HOUAISS, 2001) e esse sentido consagrou-se como o mais usual na literatura jurídica e sociológica, assim como na prática política dos direitos humanos.

Nas condições em que opera com intenção e efeito de inferiorização, a diferenciação é um ato de discriminação. A discriminação na educação foi condenada pela *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, adotada pela *Conferência Geral da Unesco* em Paris, em 14/12/1960, que veio a ser promulgada no Brasil pelo Decreto nº 63.223/1968. Essa *Convenção*, em seu Art. 1º., estabelece que:

o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito *destruir ou alterar a igualdade* de tratamento em matéria de ensino e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) (...) instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (*grifo nosso*) (BRASIL/DOU, Seção 1, 10/09/1968, p. 8026).

A Constituição brasileira de 1988 ampliou as garantias do Direito contra a discriminação ao estabelecer, no Art. 3º, os objetivos fundamentais da República³. Entretanto, o amparo constitucional e legal contra as discriminações na educação não elide a existência de formas discriminatórias ocultas, dissimuladas, que pesam especialmente sobre crianças e jovens oriundos de famílias pobres. Não obstante, o uso do conceito “discriminação” na escola não é simples, nem unânime. Muitos pesquisadores preferem referir-se a conceitos como “desigualdades, equidade, igualdade de chances, segregação, assédio ou ainda de problemáticas relacionadas à identidade, ou etnicização das relações, por exemplo” (THIBERT, 2014, p. 4).

Nas políticas culturais, a diferenciação, como conceito política e moralmente positivo, tornou-se uma bandeira de luta pela ampliação

³ Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

efetiva de direitos. Annie Feyfant (2016, p. 10) enfatiza quatro desses dispositivos de diferenciação, que incidem sobre “os conteúdos, as produções dos alunos, as estruturas e os processos”, de modo vertical e horizontal. Os dispositivos de diferenciação vertical produzem efeitos mais claramente discriminatórios: segregam seletivamente ao longo do tempo os que têm melhores condições, enquanto alijam os que se encontram em situações mais precárias. A diferenciação pedagógica horizontal operaria de modo mais democrático e igualitário na medida em que, mobilizando a diversidade de metodologias de práticas de ensino para atender à heterogeneidade de interesses, reconhece as necessidades particulares dos alunos em condições mais precárias de vida e cuidaria justamente de equalizá-los em relação aos demais. A diferenciação pedagógica horizontal pode ser, assim, uma prática de ensino mais eficaz e mais justo. Não obstante, a diferenciação indispensável para o cumprimento de certos objetivos pedagógicos, não estará isenta do risco de operar ela própria, de modo dissimulado, alguma segregação, isto é, de funcionar como dispositivo de seletividade e, portanto, de inferiorização dos mais vulneráveis.

As vedações legais, instituídas pela ilusão de soluções objetivas e imediatas à discriminação, ademais do seu efeito intimidatório positivo, tendem a gerar como subproduto inevitável o exercício da dissimulação, uma vez que seria impossível deter completamente na fonte a tendência à classificação e à inferiorização. Referimo-nos às evidências mais recentes da psicologia social e cognitiva em pesquisas sobre estruturação e funcionamento do cérebro humano, tal como o indicam as neurociências (KANDEL, 2009; DAMASIO, 2011; MLODINOW, 2013). Pela mesma razão os transgressores tenderiam a evitar a discriminação negativa direta: é fácil de ser identificada, denunciada, criminalizada (THIBERT, 2014, p.3). Nas interações educacionais, ademais, é comum ocorrerem procedimentos e ações cujo resultado produz uma situação de discriminação, mesmo que não haja manifestação direta de discriminação (REBEYROL, 2010).

Há diferenciações legais, porém, operando ao revés, fundamentadas no tratamento desigual com sentido moralmente positivo, visando garantir direitos às pessoas ou grupos particulares, em situação de desvantagem social, seja por razões históricas ou motivos especiais, a fim de sanar injustiças sociais históricas e tornar a sociedade mais igualitária. É o caso das políticas de cotas para segmentos sociais, ou étnicos, ou pessoas com deficiência. Exemplo disso são: a Lei 9.799/99, visando assegurar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho; as Leis 7.853/89, 8.213/91 e 10.098/00 que asseguram a inclusão institucional dos deficientes físicos; as Leis 9.100/95 e 9.504/97 que fixam em 30% o número mínimo de mulheres candidatas por partidos em eleições; a Lei 12.990/14, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos – declarada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 08/06/2017, depois de ampla polêmica nacional.

O Conselho da Europa, em 2017, elaborou um documento de referência intitulado “Lutar contra a segregação escolar na Europa por meio da Educação Inclusiva” [*Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l’éducation inclusive*] (CONSEIL DE L’EUROPE, 2017). O tema vinha sendo pautado desde a Declaração de Salamanca (ONU / UNESCO, 1994). Afirmando o princípio político-social de que a segregação escolar é “uma das piores formas de discriminação” [*l’une des pires formes de discrimination*] (CONSEIL DE L’EUROPE, 2017, p. 5), o documento sustenta que a segregação escolar é contrária às normas internacionais e europeias relativas aos direitos humanos, que impõem aos Estados a obrigação positiva de “garantir o direito de toda criança a um ensino de qualidade sem discriminação” [*garantir le droit de tout enfant à un enseignement de qualité sans discrimination*] (CONSEIL DE L’EUROPE, 2017, p. 19).

O tema é certamente consensual no que se refere ao princípio do direito universal de todas as crianças a uma educação de qualidade, que lhes propicie acesso equitativo às oportunidades econômicas, políticas, sociais e culturais, sem discriminações inferiorizadoras. Mas é inflamadamente polêmico no que se refere a situações específicas em que

os sistemas regulares de ensino não são considerados qualitativamente preparados para acolher e educar de modo adequado crianças ou jovens surdos, cegos ou com deficiências como síndrome de Down, por exemplo. Nesses casos, argumenta-se, a prática de inclusão formal pode gerar mais exclusão real, donde a formação de classes ou unidades específicas dotadas de profissionais qualificados para esse ensino. Ou seja, a segregação é às vezes admitida institucionalmente como medida de atendimento diferenciado aos alunos e alunas com dificuldades ou com condições físicas, mentais ou psíquicas especiais, como no caso das escolas bilíngues para surdos. Mas não há seguro contra a ambiguidade: a diferenciação sempre pode resultar em segregação, e esta em rejeição.

O tema está longe de ser convergente entre os estudiosos e os educadores. Observe-se, porém, nesse posicionamento do Conselho da Europa (2017), que estão fora de atenção as crianças pobres, o que corrobora o sentido redutivamente europeu desse documento. Pois para a América Latina tais soluções são, todavia, ainda mais inseguras.

Pobreza, reprovação e abandono escolar

A explicação para o fracasso escolar, especialmente das crianças e jovens de famílias pobres, em condições precárias de vida, por muitos anos recaiu como dupla penalidade sobre as próprias crianças e jovens e suas famílias. O fenômeno foi classicamente analisado por Patto (1990), no Brasil, que o reposicionou não como um problema do aluno, mas como “[...] um processo produzido nas condições sociais” (MEIRA, 2003, p. 30). Talvez a principal conclusão desse estudo de Patto (1990) é que alunos provenientes de famílias com precárias condições de vida encontram-se mais sujeitos ao fracasso escolar. Suas vidas escolares estão fadadas a seguir um itinerário mais tempestuoso, com mais obstáculos: interrupções imprevistas e fracassos na aprendizagem, culminando em ruptura prematura e definitiva do percurso escolar.

A avaliação convencional que preside os processos de progressão no sistema de ensino, por ser predominantemente normativa e

meritocrática, fundamentada no suposto de que o ensino seria equânime e a aprendizagem seria exclusiva responsabilidade do aluno, resultado de sua competência e aplicação pessoal, termina inevitavelmente penalizando as crianças com baixo capital cultural relativo a seus colegas. Os que apresentarem maiores dificuldades na aprendizagem estarão, sempre, sob o peso moral e simbólico da punição. A reprovação é o signo segregativo do ensino, afirma Merle (2012), que consagra uma elite predestinada para o sucesso e destina ao estigma público do fracasso na vida escolar os que se apresentam com condições inferiores às requeridas pela escola.

Os professores, por sua vez, até por razões de manutenção do controle sobre a disciplina escolar, diante das muitas disfunções escolares, tendem a incrementar sua crença no poder controlador da avaliação, leia-se, da reprovação, agravando o círculo vicioso da desigualdade. Uma pesquisa com professores da educação básica sobre a crença na reprovação escolar em língua portuguesa, concluiu que os professores que mais aderem à reprovação são os majoritariamente imbuídos da crença na validade da justiça meritocrática e da avaliação normativa (SOARES et al., 2015).

O processo de avaliação da aprendizagem, quando não regido por sentido formativo, assim, resulta controlador, punitivo e mais discriminatório, afetando mais negativamente as crianças mais pobres. A avaliação só pode ter sentido formativo se constituir uma alavanca para o aprendizado, não uma guilhotina, pois “[...] a reprovação pode provocar um desastre existencial na interação educacional que se estende pela vida” (CHIZZOTTI, 2016, p.3).

As avaliações dos resultados dos sistemas de ensino no Brasil vêm expondo, com brutal evidência, o grande contingente de alunos que abandona a educação básica (SILVA FILHO e ARAÚJO, 2017). A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018* (PNAD Contínua – IBGE), no módulo educação, apresenta a distribuição das pessoas de 14 a 29 anos que em 2018 não frequentavam a escola. O resultado foi que 26% dos jovens alegaram como motivo principal de não frequência a necessidade de cumprir afazeres domésticos ou cuidar de

crianças ou idosos ou de pessoas com necessidades especiais (IBGE/PNAD/CDDI/GEDI, 2018): evidência clara de relação entre precariedade das condições de vida e abandono escolar.

Estudos sobre os fatores mais expressivos na explicação do abandono escolar têm atribuído o fenômeno também a fatores como a ‘dificuldade nas disciplinas’, ‘ânsia por uma escola diferente’, e ‘percepção de melhores oportunidades de trabalho sem a continuidade dos estudos’ (SOARES et alii, 2015; SILVA FILHO e ARAÚJO, 2017). Mas os fatores, causas e possíveis consequências do abandono nunca são unicausais, são internos e externos (SILVA FILHO e ARAÚJO, 2017, p. 36). O abandono, que parece um ato solitário e arbitrário do aluno, é produto das precárias condições materiais que afetam a vida cotidiana das suas famílias. Desse ponto de vista, o abandono escolar é uma declaração de fracasso do sistema de ensino responsável pela garantia do direito universal à educação e um questionamento radical à escola sobre sua razão de ser nas sociedades democráticas.

Mas há, ainda, um outro tipo de abandono, *intra*-escolar: o aluno pode não deixar o recinto escolar, pode seguir cumprindo minimamente as formalidades que lhe são requeridas, mas já poderá ter abandonado o interesse pela aprendizagem. Seu desinteresse tende a gerar um certo isolamento diante dos colegas que aprendem, o que agrava sua baixa autoestima. Rotulado de indisciplinado ou preguiçoso, tenderá a suportar estados depressivos e, para alívio de professores e colegas, com prejuízo para si e para o sistema de ensino, deixará a escola sem concluir a educação básica. Em quaisquer alternativas, trata-se da posição absurda de um jovem vir a reconhecer-se como estrangeiro no território da escola.

Desigualdade e pobreza como precariedade na vida escolar

O reconhecimento da condição estrutural da desigualdade e das condições limítrofes da dignidade da vida dos pobres vem corroborando o uso do termo “precariedade”, no campo das ciências humanas e sociais, sobrepujando o uso dos conceitos de “pauperismo” e “exclusão”. A

“precariedade” denotaria melhor essa condição radical da pobreza como complexo de incapacidades (SEN, 2000), associada ao amplo declínio dos direitos sociais, à degradação das formas de trabalho e à vulnerabilização das classes sociais subalternas. Ironicamente, o termo deriva do latino *precarius*, *a, um*: o que só é obtido por meio de *prece*; concedido por mercê revogável. Segundo Bresson (2015) a noção de “precariedade” [*précarité*] comporta diferentes paradigmas: uma sociologia da pobreza, referida à privação de recursos e de capacidades; uma sociologia do subdesenvolvimento, referida ao atraso econômico político e cultural; uma sociologia da marginalidade, referida à carência e à rotulagem social estigmatizante das pessoas consideradas marginais no sentido policialesco do termo, desviantes ou sub-proletárias; uma sociologia da assistência, que vê essa população sob diferentes figuras de pobreza: desintegrada, desqualificada, desassistida, para as quais os benefícios das políticas de segurança social são frequentemente motivos de estigmatização. Nesse contexto, a *sociologia da precariedade* [*sociologie de la précarité*] de Bresson (2015) analisa os processos estruturais de *produção da precarização*, com ênfase no reconhecimento da vulnerabilidade crescente das massas populacionais de baixa renda e de mínimo ou nulo patrimônio.

Tangenciando o conceito de Bresson (2015), adotamos aqui a *precariedade* como a ausência de uma ou várias seguranças, de modo muito especial, a do trabalho, que permitiria à pessoa ou às famílias assumirem responsabilidades profissionais, familiares e sociais e desfrutarem de seus direitos fundamentais com alguma garantia. A insegurança que resulta da condição de vida precária, no limite, sempre pode vir a ser grave e definitiva: ela conduz à grande pobreza que afeta as chances de garantir os direitos fundamentais (PINEL-JACQUEMIN, 2016). É essa possibilidade, sempre iminente, da aniquilação dos direitos fundamentais, último passo antes da aniquilação da vida mesma, o que liminarmente melhor definiria a *vida precária*.

Na falta de políticas de Estado de proteção e assistência social, o desemprego dos arrimos de família têm o mais grave poder de desencadear degradações acumulativas e crescentes que precarizam o acesso aos

demais direitos sociais fundamentais de alimentação, saúde, moradia, transporte e educação. As crianças e jovens provenientes de condições precárias de vida, sendo os que mais precisam de apoio, são aqueles a quem menos se oferecerá ensino, em um regime pedagógico meritocrático.

Um estudo de grande amplitude, entre 2006 a 2016, com milhares de crianças, realizado na Universidade do Leste da Finlândia, Universidade de Jyväskylä, e Universidade de Turku (GABAULD, 2016), focalizando as interações com os professores e a cooperação entre pais e professores, mostrou que a chave do sucesso para reforçar a motivação e as competências dos alunos é a empatia. A atitude empática e calorosa dos professores atua, favoravelmente, sobre a motivação e as competências das crianças em leitura, escrita e aritmética, desempenha papel decisivo na elevação da confiança sobre as suas capacidades; o inverso, um baixo apoio emocional, tende a provocar comportamentos passivos (VIRAT, 2014). Tais estudos sugerem que, naquele contexto, a empática interação entre professor e aluno tende a influir mais sobre os resultados escolares do que os recursos pedagógicos e o tamanho da classe. Se as comparações das políticas e práticas pedagógicas brasileiras com a celebrada experiência finlandesa não raro servem para desviar nosso olhar da complexidade das nossas especificidades, essa pesquisa traz de volta à cena pedagógica o elemento talvez mais vital e universal, que cobra uma das funções mais essenciais da escola na passagem que lhe cabe fazer do campo privado ao público, contribuindo de alguma maneira para superar as precariedades na vida escolar: a cuidadosa interpersoalidade na relação pedagógica.

Conclusão

Não faltam, ao longo da História, esforços e ações, individuais, institucionais, nacionais e internacionais, fundados em sólidas pesquisas, no sentido de se reconhecer a desigualdade e a pobreza não apenas como um mal em si, de um ponto de vista ético, mas também como fontes de instabilidade e insegurança social e educacional.

De seu lado, a matriz política liberal, desde o século XVIII, vem afirmando o valor do projeto político de superação da desigualdade e da pobreza e o papel da instrução e da escola nessa superação; toda a narrativa liberal está fundada nessa promessa. No Brasil, a história das Constituições tampouco deixou de expressar o refinamento crescente desse mesmo ideal, associando-se à educação a decisiva responsabilidade para o cumprimento desse propósito: a escolarização seria o meio próprio para promover, no mínimo, uma redução da desigualdade-pobreza. Por tudo isso, não parece descabido perguntar por que tão longo tempo não teria sido suficiente para o cumprimento de tão claro e comum propósito.

Mais do que nunca, portanto, parece imprescindível reconhecer e reafirmar a importância da escola para alunos em situação precária, em que pese o reconhecimento de que o impedimento à realização de tal propósito não seja, nem exclusivamente, nem principalmente, intra-escolar.

Por isso, a despeito da obviedade, cabe reafirmar que os investimentos em educação definitivamente devem ultrapassar a linha da mera retórica de governos e da classe política. Pois nem mesmo a saída de 25 milhões de brasileiros da pobreza entre 2003 e 2016 elevou satisfatoriamente, no período, a qualidade da educação neste País, em comparação internacional, e tampouco superou satisfatoriamente os inaceitáveis índices de desigualdade.

Em tempos de crise econômica e social, a educação escolar deveria tornar-se, particularmente, um lugar social relevante de alavancagem para a mitigação da desigualdade, a superação da pobreza e a elevação da qualidade de vida. As primeiras evidências empíricas acerca do modo como a qualidade do ensino-aprendizagem vem se realizando em meio à contingência de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19, porém, tem apontado para o revés disso: não apenas a cruel explicitação dos índices já anteriormente conhecidos de desigualdade na vida escolar, mas também, e pior, a violência do seu agravamento. As políticas públicas, os sistemas de ensino e a escola são, mais que nunca, convocados para o enfrentamento dessas condições econômicas, sociais e culturais adversas,

sem miragens fantasiosas e tampouco nostalgia idealizada de venturosos tempos passados.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf> Acesso: 10mai.2019

BARROSO, Luis R. e OSÓRIO, Aline R. P. “Sabe com quem está falando?” Algumas notas sobre o princípio da igualdade no Brasil contemporâneo. In: *Seminário em Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política* – SELA, Yale Law School. 2014. Disponível em: http://www.luisrobertobarroso.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/SELA_Yale_palestra_igualdade_versao_fina.pdf Acesso: 10 mai 2019

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1972.

BIRD, Kate. The Intergenerational Transmission of Poverty: an Overview. Chronic Poverty Research Centre Working Paper, No. 99. Manchester, UK: *Chronic Poverty Research Centre*, 2007.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325–347, 1966. <https://doi.org/10.2307/3319132>

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL / CÂMARA DOS DEPUTADOS / CONOF. Estudo Técnico nº 24/2017. Universalização, Qualidade e Equidade na Alocação de Recursos do FUNDEB: Proposta de Aprimoramento para a Implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pec-015-15-torna-permanente-o-fundeb-educacao/documentos/outros-documentos/estudo-da-consultoria-de-orcamento-da-camara-dos-deputados> Acesso: 11mai.2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 10mai.2019

BRASIL. Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Diário Oficial da União, Seção I, 10set.1968, p. 8026.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (Educação), 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf Acesso: 09mai.2019

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 12mai.2019

BRASIL. Lei 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm; e <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso: 09mai.2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5209_compilado.htm Acesso: 12mai.2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Acesso: 12mai.2019

BRASIL / ME / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Comunicado nº 160. Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a PNAD. 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf Acesso: 10mai.2019

BRESSON, Maryse. *Sociologie de la précarité*. Paris: Armand Colin, 2010. Réédition 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. *Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>

CONSEIL DE L'EUROPE. Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive: document de synthèse. *Commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe*. Septembre 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839> Acesso: 21mar.2019.

CRESPO, Antônio P. A. & GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE-eletrônica*, Volume 1, Número 2, jul-dez/2002. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1178&Secao=PÚBLICA&Volume=1&Numero=2&> Acesso: 11abr.2019. <https://doi.org/10.1590/S1676-56482002000200003>

DAMÁSIO, António. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FERREIRA, Sérgio G. & VELOSO, Fernando A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 33, p. 481-583, 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/bre/article/view/1576> Acesso: 12mai.2019

FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, novembre 2016. Lyon: ENS de Lyon. Disponível em: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf> Acesso: 20mar.2019

GABAULD, Diane. L'empathie de l'enseignement, source de réussite scolaire. In: Les lois de la réputation. *Sciences Humaines*, n. 278, fév. 2016.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.03.03>

KANDEL, Eric. *Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KUZNETS, Simon. Economic Growth and Income Inequality. In: *The American Economic Review*, 45, n.1, 1955, p. 1-28.

MEIRA, Marisa E.M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia socio-histórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-77.

MERLE, Pierre. *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte; Repères, 2012.

MLODINOW, Leonard. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

OECD. Education at a Glance 2018. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/brazil_eag-2018-73-en#page1 Acesso: 11 mai 2019

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility (2018). Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/social-mobility-2018-BRA-EN.pdf> Acesso: 20mar.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Nova Iorque, 25-27 setembro 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/cupula/> e <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso: 02abr.2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso: 02abr.2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolviment/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf> Acesso: 20mar.2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, 2017. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals/goal-1-no-poverty.html> Acesso: 31mar.2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU / UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso: 12mai.2019

OXFAM Brasil. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_a_distancia_que_nos_une.pdf Acesso: 02 ago 2018.

OXFAM Brasil. País Estagnado. Um retrato das desigualdades brasileiras, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf?utm_source=site&utm_medium=social&utm_campaign=relatorio_download&utm_content=visitantes-site&utm_term=botao_botao-download_cpc_download-relatorio_baixar Acesso: 10mai.2019

PATTO, M. Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.

PERLMAN, Janice. *Favela: four decades of living on the edge in Rio de Janeiro*. Nova York: Oxford University Press, 2010.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014

PINEL-JACQUEMIN, Stéphanie. Bien-être à l'école des enfants en situation de précarité. In: FLORIN, Agnes; GUIMARD, Phelippe. *Qualité de vie à l'école*. Paris: CENESCO - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, nov. 2016. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001070>

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf> Acesso: 10mai.2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>

REBEYROL, Anne. *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 2010.

SANTOS, Boaventura e CHAÚÍ, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2008

SILVA FILHO, Raimundo B.; ARAUJO, Ronaldo M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*. Porto Alegre v. 8, n.1, p. 35-48, jan./jun.2017. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.puocs.br/ojs/index.php/poredscrito> Acesso: 18set.2018. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>

SOARES, Tufi M. et alii. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589> Acesso: 20ago.2018

THIBERT, Rémi. Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier veille de l'IFÉ*, n. 90, fév. 2014. Lyon: ENS de Lyon. Disponível em: <http://ife.enslyonfr/vst/DA/detailDossier.php?parent=accueil&dossier+90&lang=fr>. Acesso: 18 jul 2018

VIRAT, Maël. *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effect sur l'adaptation (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel de l'enseignant*. Université Paul Valéry. Montpellier III, 2014. Disponível em: <https://tel.achives-ouvertes.fr/> Acesso: 21 set 2018

Data de registro:08/07/2019

Data de aceite: 27/05/2020