

# O desafio da educação brasileira: Por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos

**Autora:**

**Janiara de Lima Medeiros**

*Universidade Federal Fluminense*

## Resumo

A construção do pensamento capitalista preconiza o progresso, o crescimento e, portanto, o enriquecimento. Este pensamento atingiu dimensões construtivas, às vezes, porém, destrutivas à humanidade, seja em seus aspectos físico, psíquicos ou sociais. Igualmente estrutura e desestrutura inúmeras famílias através do crescimento de empresas bem como da precarização do trabalho e do desemprego. Provoca-se aqui uma reflexão sobre o desemprego como um dos resultados da desigualdade educacional em que, num círculo vicioso, gera a desigualdade social. A educação brasileira vivencia em vários aspectos o capitalismo nacional e as estruturas socioeconômicas culturais. Assim este artigo visa perquirir sobre a educação cujo desafio é mantê-la democrática, inclusiva e acessível a todos apesar desse contínuo desnivelamento socioeconômico, buscando em autores, principalmente em Gramsci, reflexões sobre as estruturas e as desestruturas do capitalismo nacional.

**Palavras-chave:** Desigualdade social. Capitalismo nacional. Antonio Gramsci.

DOI: 10.58203/Licuri.83392

### Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Janiara de Lima. O desafio da educação brasileira: Por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). *Reflexões teóricas o Ensino e a Educação*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 15-32.

ISBN: 978-65-999183-3-9

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passa por processos de reflexão analítica e perscrutante desde o século passado, e, ao questionar sobre a exclusão e inclusão nas escolas, chega-se à importante conclusão de que o problema esbarra e, mais que tangencia, transfixa a situação do capitalismo nacional. Políticas e projetos educacionais promovem formas de se estabelecer escola para todos, isso diz diretamente escola pública para todos, visto que, se é constitucional, tem de ser para todos (MEDEIROS, *et al.*, 2020a, p. 1 - 21).

O governo tem a intenção e se esforça para mobilizar estratégia de favorecimento a que a escola seja inclusiva e democrática para todos dando legalidade aos novos programas que vêm sendo desenvolvido há mais de vinte anos pelo Ministério da educação (MEC).

Ainda assim, mesmo após esse tempo, há demanda para projetos no intuito de favorecer a democracia e a inclusão educacional. Isso porque muitas escolas brasileiras desenvolvem um quadro de exclusão por se orientar em modelos e práticas pedagógicas de meritocracia já prestigiadamente basilares e de difícil desenrolhar-se; além de outros motivos que serão demonstrados nesta pesquisa (MEDEIROS, *et al.*, 2020b, p. 234)

Projetos desenvolvidos por equipes de construção de estruturas educacionais no país idealizam um aluno que seja construído com o idealismo da perfeição no aprendizado. (Sujeito ideal relacionado e debatidos em muitas literaturas). No entanto, as escolas são preenchidas com alunos que são diferentes em sua condição socioeconômica o que torna o sujeito ideal um ‘projeto de papel’ que em nada revela uma construção real para que haja um ensino aprendizado adequado ao futuro que ninguém sabe do que será necessário construir-se em si.

O filósofo Antonio Gramsci deixou pensamentos que mostram a sociedade capitalista sempre com o poder de desenvolver a educação em um país. Dessa forma, acredita-se que as mãos que ‘embalam esse berço’ pode ser a mão que prevarica e tiraniza também, ainda que os cérebros que conduzem essas mãos busquem o contrário (MEDEIROS, 2019, p. 57)

A problemática se estabelece devido ao grande território nacional que dinamiza culturas e economias diversas. Como desenvolver um projeto educacional que seja diverso do capitalismo - evitando o círculo vicioso gerado pela desigualdade social (menos estudo

= menos emprego e menos emprego = menos estudo) - e que caiba na condição socioeconômica cultural de cada região, estado, e município deste país?

Assim, ao explicar o capitalismo envolvendo a educação, desafio por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos, e de uma saída para que todos os brasileiros sejam efetivamente intelectuais, como preconizava Gramsci, é que esta pesquisa apresenta como objetivo explorar sobre a educação cujo desafio é mantê-la democrática, inclusiva e acessível a todos apesar desse contínuo desnivelamento socioeconômico, buscando reflexões sobre as estruturas e as desestruturas do capitalismo nacional.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

A sociedade brasileira (educadores e familiares) tem vivenciado uma necessidade grande de se familiarizar e se envolver com a educação dentro e fora do espaço escolar. Muitos são os “educandos, educadores, gestores municipais, dirigentes escolares e pesquisadores comprometidos com as demandas sociais no que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras” (LEMOS *et al.*, 2020, p. 2).

Lemos (2020), em sua pesquisa, sinaliza o confronto de debates e disputas, que são historicamente reconhecidas, apesar de poucos resultados, entre o poder econômico e as decisões políticas. Esses embates influenciam os projetos educacionais dificultando a que eles sejam mais humanos e solidários. Sabe-se, porém, que mudanças devem ser feitas na política públicas no sentido de demandar projetos educacionais que favoreçam uma escola que promova a socialização através da igualdade e democracia.

É possível entender que a educação é uma ferramenta que se pode usar para melhorar a vida de milhares de brasileiros que têm dificuldades de acesso a uma vida melhor, inclusive o acesso ao espaço escolar (LEMOS *et al.*, 2020; CARVALHO, 2004; CURY, 2002).

Baseando-se nos estudos de Sánchez Gamboa (1998). O autor afirma que a dialética é uma teoria crítica que discute a realidade, não somente na produção do conhecimento humano, mas na ação dos homens em uma busca constante pela transformação dessa dada realidade social. (LEMOS *et al.*, 2020, p.5).

A autora sinaliza para o fato de que o ser humano precisa evoluir contando com a educação adquirida e desenvolvida já que, por natureza, é dotado de pensamento crítico. (LEMOS *et al.*, 2020). Isso remete à reflexão às mudanças necessárias das políticas públicas principalmente no que se refere à educação no Brasil.

## ARQUITETURA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DE ONTEM E HOJE, SEMPRE DENTRO DA CULTURA DO CAPITAL

A escola no Brasil é reconhecidamente por vários educadores brasileiros e famosos (Roberval Saviani, 1943; Anísio Teixeira, 1957; Darcy Ribeiro, 2015; Florestan Fernandes, 1981 e Paulo Freire, 1981) como um espaço disciplinador e bem limitados. Ainda hoje são espaços que delimitam a produção de conhecimento em reprodução de ideias (MEDEIROS, *et al.*, 2019b, p. 116 - 127)

Isso não quer dizer que acontece em todos os espaços escolares no país, no entanto, ao ver de perto, sente-se pouca variação entre uma e outra ainda que se contar com escolas da ponta do Norte ao ponto Sul do Brasil (RAMOS Jr., 2008).

O filósofo Antonio Gramsci deixou muitas ideias marxistas a respeito da escola do século XX. Tais ideias servem para outros filósofos e educadores desenvolverem um equilíbrio entre o espaço escolar e uma escola progressista e tecnológica. O conteúdo de seus escritos (muitos deles são cartas de cárcere) que não se transformaram exatamente em livros servem de consulta, no entanto, “ora mais à esquerda, ora mais à direita” (RAMOS Jr., 2008, p. 41). Dessa forma, as obras de Gramsci podem ter sofridos cortes pela censura carcerária e limitadas por falta de livros que lhe serviriam de base, além de submeterem-se às ideias stalinistas. (RAMOS Jr., 2008; Gramsci, 2007).

Segundo Florestan Fernandes, as obras dos marxistas devem ser analisadas num modo inteiro, “principalmente o cruzamento concreto entre determinações gerais e particulares, pelo qual o todo da análise materialista-dialética não comporta nem simplificação conceitual, nem redução empírica, nem abstração pulverizadora”. (FERNANDES, 1981, *apud* RAMOS, 2008, p. 41).

Para Gramsci, o desenvolvimento intelecto-cultural deveria ser de acesso a todos. Sua luta era o direito a uma escola reformista que pudesse salvar principalmente os menos favorecidos do capitalismo da pobreza intelectual.

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixa da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 2004, p. 17).

Também os textos políticos e parlamentares de Florestan Fernandes (1981) evocam a intervenção pública na educação, cujo objetivo era o de entender “as mudanças em suas análises sobre os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil” (LEHER, 2012, p. 1159).

O filósofo se preocupava com os menos favorecidos, com a integração dos negros na sociedade intelectualizada, amadureceu a ideia de que o capitalismo que agia do resultado da ditadura militar agia desfavoravelmente no desenlace das culturas hegemônicas (LEHER, 2012), no entanto “Mas se Florestan foi incontestavelmente o líder máximo da Campanha, ele não detinha a hegemonia daquele Movimento” (SAVIANI, 1996, p. 80).

## EXPRESSÕES COMPLEXAS DA VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação no Brasil é assunto que permeia outro de forma inseparável: a violência nas grandes metrópoles. Não se pode deixar, ao menos tentar, de mensurar a violência como redutor de desenvolvimento de projetos político-pedagógicos (ARAÚJO *et. al.*, 2008).

A questão é tema para muitos profissionais de várias áreas de estudos que tentam buscar soluções para a problemática que esbarra fortemente na economia nacional. É lugar consenso que a violência está ligada à falta de meios de subsistência; quando o

indivíduo recorre à violência para poder comprar comida, roupas e dar um teto à sua família, ele culturaliza a prole neste fim às margens da lei. Considerando que muitos indivíduos tendem a recorrer a essa ruína moral, grupos se formam de gangues que desenvolvem outros motivos e formas de violências que acabam por influenciar na educação de uma forma direta ou indiretamente. (ARAÚJO *et. al.*, 2008; CARVALHO, 1998).

Quando o capitalismo não se envolve para resolver problemas do proletariado que está às margens da segurança econômica podendo se voltar à marginalidade opressora, ou seja, a violência de roubos, assaltos, assassinatos e tráfico, além de outras, há uma grande chance de tudo isso evoluir de forma assustadora comprometendo inclusive o espaço escolar (ARAÚJO *et. al.*, 2008; CARVALHO, 1998).

Governos houve que implantaram segurança nas escolas, o que não resolveu, outros buscaram isolar professores e público-alvo tirando escolas dentro de comunidades onde a violência ocorre com mais frequência, com professores e público-alvo local, e tudo isso compromete o que já se tem em mente ao desenvolver as ideias de educação: falta segurança para que a escola seja segura e democrática, já que, dentro dessas exclusivas, não há inclusão de alunos e professores de outras partes da cidade, regiões, etc., (CARVALHO, 1998).

Não se pode deixar de ponderar que “as famílias não se consideram diretamente implicadas e responsáveis pela educação formal. Nas regiões mais carentes, ainda é comum a mentalidade de que a escola é algo que o governo dá para a população e não um direito desta” (CARVALHO, 1998, p. 5).

Conforme Carvalho (1998, muitas ONGs vêm desenvolvendo projetos que estabelecem uma rotina de atividades que são ludicidade ao enfrentamento dos comportamentos culturais perniciosos que foram implantados desde que a dificuldade econômica volveu a família na sombra da violência. (CARVALHO, 1998; BENCOSTTA, 2001; FERNANDEZ *et al.*, 2008)), o que permanece ainda hoje em dia nas comunidades que se formaram nas grandes metrópoles.

Os professores são desafiados a uma educação com vistas a uma formação plural e crítica, por serem alvos de uma ideologia autoritária, baseada no conservadorismo e na intolerância que espaços para discussões e construção de ideias, cuja fermentação é a emancipação da classe trabalhadora (MEDEIROS, *et al.*, 2019c, p. 139-150).

A violência é um fenômeno social que ocupa as várias camadas sociais e econômica do Brasil, e não só o meio acadêmico. “Torna-se cada vez mais essencial compreendê-lo de forma criteriosa, principalmente na escola, pois ali é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da sociabilidade e da cidadania dos jovens” (FENANDEZ, 2008, p. 15).

Os educadores que atuam nas escolas cuja violência faz parte de seu cotidiano sofrem por não saberem como lidar com a situação. É muito frequente a evasão de professores por motivo de doenças relacionadas ao estresse devido a isso, ou mesmo abandono do cargo de educadores por não conseguirem administrar fatores pelos quais não foram levados em consideração em seus aprendizados na Formação de Professores. (BARCIELA, 2021; CABRAL, 2016; CALOU, 2015; CARVALHO, 2008).

## CAPITAL HUMANO E A ÓTICA DO “BEM-ESTAR”

Explicitar a teoria do capital humano como justificativa das atividades do capital para a manutenção da desigualdade, do desemprego estrutural e da utilização da ideologia do individualismo para manutenção da sociedade capitalista, aponta a um *iceberg* de grandes questionamentos sobre escola capitalista e capital humano.

O Estado de Bem-Estar Social apresenta como uma das principais características a manutenção dos direitos humanos à saúde, à educação entre outros reservados aos cidadãos. Para compreender melhor essa teoria (“bem-estar” social) ocorrido no final do século XX, é preciso considerar duas posições conservadoras: a teoria do Capital Humano e a crítica à filosofia utilitarista o autor apresenta a educação como solução para o subdesenvolvimento (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

A Teoria do Capital Humano apresenta várias concepções nos diversos campos das Ciências, no entanto todas pretendem explicar ou antecipar fatos relacionando a educação formal ao crescimento econômico e à realidade empírica entre as diferentes formas de educação e de renda. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano considera noções básicas sobre pobreza e desigualdade. Compreendendo que o Capital Humano é a reunião de várias competências, habilidades e atitudes que o trabalhador necessita adquirir a fim de desempenhar melhor o seu trabalho e contribuir mais à produção. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

Dessa forma, investimentos em educação e em saúde são investimentos que visam aprimorar as aptidões dos trabalhadores. Logo, entre os atributos que compõem o capital humano, há o talento (ou habilidade), a própria saúde do trabalhador, a resistência física, sua qualificação, etc., no entanto esses atributos podem ser alterados conforme uma decisão racional. Nesse sentido, economistas aplicam teorias para tratar do investimento em capital físico, por exemplo, como auto investimento dos trabalhadores. O investimento no capital humano é, então, percebido como o engajamento no processo de melhoria dos atributos pessoais, o que equivale a “custo de oportunidade” porque, embora reduza a renda presente (ao investir), traz a perspectiva de maior renda futura. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano busca esclarecer a motivação que influencia o processo de decisão em que os trabalhadores escolhem menor renda presente, ao investir em estoque em capital humano, para maior renda futura (e vice-versa). Aqui cabe considerar que os atributos identificados como autoinvestimento são os que trazem melhor resultado produtivo, logo maior renda pessoal e, portanto, investimentos em educação visam aprimorar as aptidões e habilidades o que em larga escala pode influenciar nas taxas de crescimento do país (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

Há interpretações de estudiosos, entre os quais, a ênfase em que à melhora de renda futura, os indivíduos investem em formação, em capacitação para destacarem seus atributos pessoais. Dessa forma, esses teóricos defendem o pensamento em que pessoas mais educadas (no sentido de formação escolar), tornam-se mais aptas e tendem a receber maiores salários e benefícios do que as outras. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

É nesta linha de pensamento que a relação entre quanto maior for o investimento para a melhor qualificação, maior será a renda pessoal. Logo, a desigualdade de renda é resultante da desigualdade no estoque individual do capital humano. Ao compreender que o indivíduo que decide investir menos em educação, é menos capaz, menos produtivo e por isso tende a ganhar menos, fica clara a relação de causalidade ocorrida no processo educacional (AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

O nexos entre as teorias do capital humano e do bem-estar social, sob a perspectiva utilitarista, traz à tona a percepção do propósito do homem na busca de aumentar a sua utilidade (individual ou social) e o consumo como uma fonte decrescente da sua utilidade.

Consumo este que é dependente da renda e, portanto, nessa perspectiva, aponta à disparidade de rendas e explica a pobreza e a desigualdade social.

Já a teoria do Capital Humano imputa a pobreza e a desigualdade como questão de escolha individual pois há, neste olhar, a relação de investimento com capital humano e o nível de renda. Logo, pobreza e desigualdade são reflexo da disparidade no investimento em capital humano. (SCHULTZ, 1973).

A participação do Banco Mundial, FMI, Unesco e OMC, por exemplo, que liderados por intelectuais orgânicos, gerenciam grandes acordos beneficiando a hegemonia do capital. Logo, as grandes organizações internacionais somadas ao imperialismo estadunidense assumem o processo decisório político-econômico que culmina em desigualdades entre as nações e, em seguida, as desigualdades nacionais, entre regiões (MARQUEZ, 2016).

Dessa forma, a desigualdade social e a pobreza não são causadas diretamente pelo capitalismo, mas sim por fatores como: o desenvolvimento econômico (através de processos expansionistas e desorganizadores que buscam extrair excedentes financeiros e a consolidação imperial por meio das relações de dependência) e a exploração dos trabalhadores promovendo a mais-valia. Nesse sentido, os pobres trabalhadores (ou trabalhadores que são pobres) geram um “exército industrial de reserva “, ou seja, uma força de trabalho excedente a necessidade de produção, necessária à garantia da acumulação. (TRINDADE, 2017; MARQUEZ, 2016; SCHULTZ, 1973).

Assim o processo que gera esse exército reserva, além das tecnologias adotadas para substituição de mão de obra humana culminam no desemprego. Embora a pobreza não seja uma criação do capitalismo, ela é necessária, bem como o desemprego que oportuniza salários baixos aos trabalhadores empregados. Uma vez desempregado e com menor condições de manter o mínimo das necessidades básicas ocorre, por consequência, a desigualdade.

Indicadores apresentados nos relatórios dos grupos internacionais liderados por intelectuais orgânicos são interpretados como estatísticas evidente de piora no quadro da desigualdade, o que tende a aumentar gradualmente em razão da sustentação do próprio modelo do capital monopolizado. Logo, essa liderança hegemonicamente neoliberal amplia o cenário de exclusão social, inviabilizando a erradicação da pobreza (TRINDADE, 2017). O sistema capitalista faliu em sua perspectiva de democracia e igualdade socioeconômica. Mesmo porque essa desigualdade é o que fortalece, estrutura e retroalimenta os processos de dominação e de exploração.

O “incentivo” ao empreendedorismo por meio de estudos, capacitação e destaque no mundo do trabalho é uma das formas com que a sociedade capitalista reforça a ideologia do individualismo. A promessa de liberdade para se fazer o que quer quando quiser é uma utopia, pois o resultado do trabalho do empreendedor depende de produtividade (TRINDADE, 2017; MARQUEZ, 2016).

Porém a falácia de sucesso pelo empreendedor com base no argumento econômico individual, incentiva também sua competência aprimorada por meio de capacitação continuada e pelo individualismo que sustenta a motivação para seu esforço e dedicação exclusiva (ou quase exclusiva) ao seu empreendimento. Essa dedicação traz ao empreendedor o afastamento familiar e do seu próprio “eu”, o transformando num trabalhador do seu negócio, ou melhor, o alienando ao capital. A justificativa de ser realizado é também a justificativa do trabalhador não realizado (não estudou, não trabalhou, não se dedicou, não se esforçou) (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

A falsa lógica de que os ricos são competentes e os pobres, ao contrário, não possuem competência e, portanto, mantem-se na pobreza e subalternidade é uma das críticas à teoria do capital humano. Apresenta-se contraditória esta lógica quando defende a capacidade de trabalhar (força de trabalho) como igual ao capital do trabalhador (considerando o equívoco de entender o capital como “coisa capaz de gerar rendimentos”) e, neste sentido, a força de trabalho como capital na relação social do trabalhador consigo mesmo. A força de trabalho é a única propriedade do trabalhador capaz de gerar renda. Como capital humano, o trabalhador da força de trabalho simples é flexível, dependente dos meios do trabalhador médio e passível de ser potencializado (pela educação) (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

A teoria do capital humano aplicada a do “bem-estar” social, na qual as qualificações pessoais são a causa da desigualdade e da pobreza. Portanto, como “terapia” do capital humano para eliminar ou administrar a pobreza, está a adequação do comportamento do indivíduo à dinâmica do capital. A partir de então surge o “individualismo” metodológico defendido pela teoria que, na verdade, não se adequa à sociedade porque as estruturas sociais são sínteses não intencionadas das interações entre os indivíduos. Já os atos individuais atuam sobre as estruturas sociais para mantê-las ou modificá-las (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

Pobreza e desigualdade são categorias analisadas pela teoria do capital humano que justificam a manutenção do desemprego estrutural e da ideologia do individualismo que perpetuam na sociedade capitalista.

## EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

Conforme Barciela (2021) e Silveira (2020), as ideias das classes dominantes ganham consciência através da aceitação da classe trabalhadora por mecanismos sociais que são representados pelas famílias, igrejas e escolas, atualmente a mídia também, que também compõe esses mecanismos, exerce grande influência junto aos outros três supracitados; eles são os denominados por Althusser (2012) Aparelhos Ideológicos do Estado.

O objetivo dos Aparelhos Ideológicos do Estado tem o objetivo de envidar aos trabalhadores o necessário para uma vida com habitação, alimentação e vestiário adequados, mas principalmente manter o trabalhador alimentado para manter energias ao trabalho do dia seguinte, *i.e.*, “os AIE proporcionam aos trabalhadores as características que o capital necessita para a reprodução das relações de produção” (BARCIELA, 2021, p. 8).

Porém, conforme Althusser (2012), “afirmar que esses mecanismos garantem a reprodução das relações de produção significa dizer que agem no sentido de ensinar aos trabalhadores a submissão, a moralidade burguesa, a receber ordens sem questionar, entre outras qualidades do bom funcionário” (BARCIELA, 2021, p. 8), porque esses aparelhos funcionam como um intimidador da classe trabalhadora à sociedade burguesa (BARCIELA, 2021, SILVEIRA, 2020; GADOTTI, 2013; ALTHUSSER, 2012).

Como a escola é parte desse mecanismo e conhecendo a história do capitalismo no Brasil, pode-se garantir que a reflexão para a função da escola se faça mister reconhecer. O trabalho proporciona um meio de se subsistir e se educar e educar os filhos, sem estudos, o indivíduo não consegue trabalho montando aí um quadro de círculo vicioso precisando serem quebradas as correntes. Nesse contexto, fica uma questão que tem como base o capitalismo nacional: o da escola como ‘instituição reprodutora de desigualdades’ (BARCIELA, 2021, ALTHUSSER, 2012).

Desencontrando esse caminho, Saviani (2011) não acredita ou considera que a escola deva ser como um espelho do capitalismo ou mesmo de ideologias que circunscreve o desenvolvimento econômico. Para ele,

a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (...)tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. (SAVIANI, 2011, p. 14 e 66).

Dessa forma, o autor não considera satisfatório usar a escola como plataforma político-social, mas acredita que ela sempre deva primar por ser um espaço onde se desenvolve saberes que fortalecem os fatores econômico-sociais. “Para o autor, tais saberes são imprescindíveis na luta dos explorados contra a exploração e a escola seria o local onde eles se apropriariam dos saberes que os dominantes detém e sem os quais não obteriam êxito na chegada ao poder” (BARCIELA, 2021, p. 16).

Então, conforme, Barciela (2021), Saviani (2011) não deixa claro a sublimação da escola das bases política visto que a sociedade econômica está muito ligada a elas, pois que ainda seria uma escola capitalista.

Não são poucos os caminhos de luta de nossa cultura nas escolas que no melhor dos casos não levam a lugar algum. Negar o caráter reprodutor da escola capitalista seria ignorar a essência da escola atual, seria ignorar o principal aparelho ideológico de Estado que a burguesia possui. Apenas identificando o caráter reprodutor da escola capitalista é possível elaborar as ações que podem ser tomadas para combater seus objetivos. É apenas localizando o problema que será possível encontrar uma solução, solução essa que é uma possibilidade histórica como veremos a seguir (BARCIELA, 2021, p. 12).

Dessa forma, o círculo vicioso que resulta da escola capitalista pode ter renovado o propósito, mas ainda se tem de vincular o Estado como políticas econômicas a traçar engrenagens paralelas ao sistema para que a educação não gire somente numa única roda da fortuna.

Refletir para uma escola democrática, inclusiva e acessível para todos é ter como base direitos iguais para todos. Isso também quer dizer que se devem coparticipar deveres e responsabilidades conforme as idades dos indivíduos educando, bem como a de seus familiares, ou seja, criança, jovens, adultos e idosos que compartilham a cultura da mesma família.

Os adultos são os responsáveis pela vida na escola: pelo ensino e pela aprendizagem, pela manutenção do espaço, pela segurança e pela qualidade do convívio, entre tantas tarefas que fazem parte da função da escola. Para exercer essa responsabilidade, os adultos necessitam de autoridade. A autoridade é necessária e não se opõe à prática democrática. Contudo, a autoridade necessária à democracia não é apenas formalmente instituída, precisa ser legitimada, e essa legitimação implica que seja exercida na perspectiva da garantia dos direitos e da execução das decisões coletivas (NASCIMENTO, 2020, p. 13).

O Brasil, conforme vem sendo analisado nesta pesquisa através de outros estudiosos do assunto, tem um desafio muito grande pela frente para desenvolver os saberes de acordo com as disponibilidades visto que é necessário deixar de lado a escola unificada para o país inteiro bem como desatrelá-la da economia como a forma mais adequada de educar nos espaços educativos. Mas como fazer isso dar certo?

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, na educação há grande expectativa com vista ao desenvolvimento econômico da nação, e teoricamente é a educação a forma mais precisa de melhorar a condição dos indivíduos, e, dessa forma, a hegemonia entre educação e economia “se dá de forma harmônica e recíproca”, isto é, quanto mais educação melhor economia e vice-versa. (LINS, 2011).

A relação entre poder e educação articula o indivíduo e suas formas de produzir e se relacionar com o Estado. Isso mostra uma condição de evolução humana e a forma como a economia se desenvolve interfere no desenvolvimento educacional, ainda porque os recursos que são envidados às escolas públicas dependem da economia do país (LINS, 2011; SCHULTZ, 1973).

A questão então é: se as escolas públicas dependem das verbas do governo, como desvinculá-la da economia? Outra questão é: se a escola depende da economia do país, como ter uma escola de qualidade em meio à economia desenvolvida por um governo cuja

corrupção apresenta níveis alarmantes? E, ainda outra questão é: como manter uma escola inclusiva e acessível a todos quando as verbas separadas para as escolas não são suficientes?

As despesas orçamentárias direcionadas à educação em países cuja PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) evidencia classificações disparatadamente acima da do Brasil estão muito além do percentual de verbas reservadas à educação brasileira.

Para exemplificar a disparidade, na Estônia, país com um dos maiores índices no PISA em 2017 e que está sendo considerado um modelo de educação, investe R\$28 mil por aluno ao ano, enquanto que no Brasil, o investimento é de R\$ 6,6 mil por aluno ao ano. O Portal G1, em 2017, relatou o resultado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que indicou o Brasil na 60ª posição no *ranking* de qualidade de educação contanto com 76 países dos quais Gana é o último colocado, e em primeiro lugar estava Cingapura, seguido de Hon Kong e Coreia do Sul. Países sul-americanos e africanos ocupam as últimas colocações em resultados de avaliações que contam com ciências e matemática.

Os países que mais investiram em educação em 2019 são: 1° Luxemburgo; 2° Áustria; 3° Bélgica; 4° Noruega; 5° Estados Unidos; 6° Coreia do Sul; 7° Suécia; 8° Canadá; 9° França; 10° Holanda, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). “No PISA, a principal avaliação internacional de desempenho escolar, nosso país ficou em 58º, de 79 países avaliados” (Sem autor, 2022)<sup>1</sup>.

Não se pode comparar um país de dimensões continentais como o Brasil com outros países que não apresentam essa configuração territorial. O PIB parece também não conter a resposta para problemática, considerando que não é tão longe do PIB de outros países considerados com qualidade na educação, segundo Veiga (2018).

No entanto, pode-se confirmar que o investimento na educação é o principal acorde de uma melodia que pode revolucionar a educação brasileira. Nesse pormenor, porém, o Brasil depende das políticas governamentais. Dessa forma é que se seguem debates e projetos restantes deles que muitas das vezes não saem do papel.

---

<sup>1</sup> Quais são os países que mais investem em educação? Veja a posição do Brasil. Disponível em <https://blog.saberemrede.net/paises-que-mais-investem-em-educacao/>. Acesso out/2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível entender como resultado da pesquisa que o Brasil tem um grau razoavelmente elevado quando se diz respeito ao investimento humano. No entanto, quando se trata da educação como um item separado, não se pode confiar em excelência em escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos, ainda que considerando o progresso tecnológica que se tenta desenvolver nas escolas.

As escolas carecem de investimentos que, ao que prece, o governo ainda não se deu conta do tamanho deles. Então ainda não se pode falar nem em modernidade quando o pilar (investimento) não se concretizou com a necessidade iminente. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que direciona os currículos das redes de ensino nacionais das escolas públicas e privadas, esbarram na problemática de investimentos, tornando os projetos envidados por ela caídos por terra ao longo do período letivo, a cada ano. E, a cada ano, promovem-se política públicas para emendar novos projetos para a Base, caindo sempre no escuro buraco da falta de investimento.

Assim se verifica no quadro da educação brasileiras borrões que impedem de identificar os grandes valores que o povo brasileiro tem dentro de si, sua capacidade e sua competência. Desta pesquisa, restou esperança, por permitir ver que há possibilidades de que a escola seja para todos uma forma de desenvolvimento efetivo assim que houver mais investimentos e renovações político-pedagógicas que acompanham a atualização que o planeta exige.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leticia Carneiro. *Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil*. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372>. Acesso out/2022.

ARAÚJO, Adriana Cristina; FERNANDEZ, Soledad; PESCAROLO, Joyce Kelly; VIANA, Marcos Alan. *A violência e suas complexidades: reflexões para educadores*. *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

BARCIELA, Francisco Galvão do Amaral Pinto. *Limites e possibilidades da luta de classes na escola*. 2021. *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022

BENCOSTTA, M.L.A. - Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928). In: *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR.

CABRAL, Antônio, SILVA, Claudia Luciene de Melo, SILVA, Lamara Fabia Lucena. *Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores*. *Revista Principia*. 2016. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/4dfe/4844613ecdf087c138579eef24fc20396a2a.pdf>. Acesso out/2022.

CARVALHO, Regina Maria Leme Lopes. *A violência na educação formal*. *Artigos Psicol. Esc. Educ.* 2 (3) • 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/X5qqpB6rN89wG9zs3GqhQz/?lang=pt>. Acesso out/2022.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Lúcia Cortes da. *Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100). Acesso out/2022.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. *Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação*. In: FACION, J. R. (Org.) *Inclusão Escolar e suas implicações*. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 22 ago 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso out/2022.

LEHER, Roberto. *Florestan Fernandes e a defesa da educação pública*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?format=pdf&lang=pt> Acesso out/2022.

LEMOS, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. *Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-26, e-21293, jul./set. 2020.

LINS, Leonardo Melo. *Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão*. IPEA. Code 2011. Anais do 1º circuito de debates acadêmicos. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo5.pdf>. Acesso out/2022.

MARQUEZ, Christine Garrido. *Políticas multisectoriais e integradas do banco mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro*. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. 2016. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7361/5/Tese%20-%20Christine%20Garrido%20Marquez%20-%202016.pdf>. Acesso out/2022.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A reforma do ensino médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, v.1. p.178.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, Moisés; SANTOS, Silvio. *Política, democracia e educação no Brasil: Uma breve análise à luz do caderno 13 de Gramsci*. REVISTA VIRTUAL EN\_FIL - ENCONTROS COM A FILOSOFIA. , v.10, p.1 - 21, 2020a.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, Moisés; SANTOS, Silvio. *Plano Nacional de Educação: a busca pela equidade educacional brasileira*. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos..1 ed.Campina Grande - PB: Realize, 2020b, v.7, p. 1-400.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2019a, v.1. p.78.

MEDEIROS, Janiara de Lima; PEREIRA, Fabio da Silva. *Diálogo sobre a disciplina à luz dos pensamentos de Michel Foucault e Antônio Gramsci*. In: Políticas Públicas na Educação

Brasileira: educação profissional e tecnológica..1 ed.Porto Alegre: Atena, 2019b, v.1, p. 116-127.

MEDEIROS, Janiara de Lima; PASSOS, Ohana Gabi. *Educação emancipatória: um diálogo entre o pensamento Gramsciano na formação integral com a Educação na Grécia Antiga*. In: Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2.1 ed.Ponta Grossa: Atena, 2019c, v.2, p. 139-150

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira (org.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa Educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

NASCIMENTO, Celinha. *Democracia na escola*. Colaboração: Maria Paula Zurawski, Rogê Carnaval; coordenação: Neide Nogueira; direção: Ana Rosa Abreu. - 4.ed. - São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020.

RAMOS JR., Armenes de. Dentre os vários Gramsci, um educador socialista! *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Moisés; MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, R.A.L.; BASTOS, G.L.T. *O abandono escolar e a crise na gestão educacional: uma reflexão sobre o ensino público no Brasil*. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos.1 ed.Campina Grande - PB: Realize, 2020, v.7, p. 1-400.

SILVEIRA, Zuleide S. Crises do capital, educação e (des)medidas conjunturais: uma análise sob a lentes de Antonio Gramsci. EnFIL *Revista Encontros com a Filosofia*, Niterói, n. 12, p, 154- 176, 2020. Disponível em <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/46448>

SCHULTZ, Theodore. *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TRINDADE, Hiago. *Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 225-244, maio/ago. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3TSwtXZPh6frCZF7QBNTLbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso out/2022.