



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Arroyo, Miguel G.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL – TEMPOS
INSATISFATÓRIOS?

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 3, julio-septiembre, 2015, pp. 15-47

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360943002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL – TEMPOS INSATISFATÓRIOS?

Miguel G. Arroyo*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO: Discutem-se questões urgentes que afetam o direito à educação. O texto defende que estamos diante de uma nova segregação social e racial. São tempos que se desdobram em uma tensão entre afirmação e negação dos direitos humanos e redução do direito à educação ao mínimo, que se expressa na presença afirmativa dos coletivos sociais e nas medidas de controle e repressão às suas lutas. Como essas tensões sociais e políticas afetam o direito à educação? Defende-se que a luta pelo direito à educação não poderá se desvincular da luta contra a criminalização moral dos adolescentes e jovens populares como justificativa para a sua segregação social e racial tão em voga atualmente. No contexto brasileiro contemporâneo, a luta por justiça educacional está vinculada à luta e à denúncia da segregação social e racial de nossas crianças e jovens.

Palavras-chaves: Educação. Direitos humanos. Movimentos sociais. Justiça social. Políticas públicas.

* <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>

* Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: g.arroyo@uol.com.br

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE NEW SOCIAL AND RACIAL SEGREGATION – UNSATISFACTORY TIMES?

ABSTRACT: Urgent issues affecting the right to education are discussed in this paper. The text argues that we are facing a new social and racial segregation. These are times that unfold in a tension between affirmation and negation of human rights and reduction of the right to education to a minimum. That is expressed in the affirmative presence of social groups and the control measures and repression of their struggles. How these social and political tensions affect peculiarly the right to education? It is argued that the struggle for the right to education can't avoid its fight against moral criminalization of teenagers and young popular as a justification of social and racial segregation so fashionable today. That is, the denial of rights of adolescents and poor and black youths undergoing criminal justice, deprivation of the right to life and the criminal age relegation threatened has consequences for the guarantee or denial of the right to education. In the contemporary Brazilian context, the struggle for educational justice is linked to the struggle and denunciation of social and racial segregation of our children and youth.

Keywords: Education. Human rights. Social movements. Social justice. Public policy.

INTRODUÇÃO

Eric Hobsbawm, no seu livro *Tempos interessantes: uma vida no século XX* (HOBSBAWM, 2002, p. 455), nos aponta para uma postura ético-política: “Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

Essa postura ético-política seria aplicável quando buscamos entender a história do nosso tempo na educação? Em que tempo estamos na garantia do direito à educação das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos trabalhadores, pobres, negros, indígenas, quilombolas, das periferias e dos campos? Tempos interessantes ou insatisfatórios? A injustiça social contra essas crianças-adolescentes ainda precisa ser denunciada e combatida? A garantia do seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às identidades, à diversidade está melhorando? Mas não vai melhorar sozinho! Quais responsabilidades nos cabem? Como observar e ouvir buscando entender a história de nosso tempo na educação e como entender as tensões na garantia do direito à educação vividas nas escolas e na docência? Vividas nas universidades? Vividas, sobretudo, pelos sujeitos do direito à educação?

Esperanças frustradas? Que currículos de formação ajudarão os docentes-educadores a entender essas tensões?

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUEM?

Para a análise da tensa negação-afirmação do direito à educação podemos optar pelo caminho mais trilhado questionando sobre quem “outorga” esse direito – as leis, as diretrizes, as políticas e programas dos governos das elites. Até focar se o Estado cumpre ou não seu dever. Nessa opção os grupos sociais pobres, negros, indígenas, trabalhadores explorados aparecem como meros destinatários agradecidos. Podemos optar por uma análise política mais complexa: tentar entender a negação-afirmação do direito à educação no padrão de poder-saber que perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais étnicos, raciais, subalternizados, oprimidos em nossa história. Nessa opção de análise, duas questões serão o ponto de partida: a primeira, reconhecer que as possibilidades e os limites da garantia de seus direitos estiveram condicionados em nossa história a como esses grupos sociais, raciais foram pensados e alocados no padrão de poder-dominação-subalternização. A segunda, reconhecer também que as formas como os grupos sociais, raciais subalternizados resistem a esse padrão de poder-saber vêm sendo determinantes das possibilidades de avanço na garantia de seus direitos.

Parto de uma hipótese: nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. A história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida.

Comecemos por explicitar a hipótese que nos orienta na análise sobre as tensões na negação-afirmação do direito à educação: direito à educação de quem? Direito à educação de quais grupos sociais e raciais? Com a chegada das outras infâncias-adolescências nas escolas públicas, estas e os seus profissionais foram obrigados a pensar-se a partir dessa pergunta: quem são os educandos, as famílias, os grupos sociais e raciais que chegam à escola? De que espaços do sobreviver chegam? As pesquisas e análises de políticas também

vêm sendo obrigadas a colocar-se essas perguntas. Reconstruções históricas de nosso sistema escolar – da educação infantil à universidade – têm mostrado que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras.

É preciso colocar, entretanto, como ponto de partida, que a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação. Somos obrigados a reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação. Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmam-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes.

A história de nossa educação também carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial. Ao longo das últimas décadas democráticas vivemos a tensa relação entre a negação política da ética na persistente visão que inferioriza e separa os outros e a afirmação política e ética nas suas resistências coletivas. Tempos em que os movimentos sociais em defesa de seus direitos à terra, teto, renda, a identidades positivas e culturais atrelaram o direito à educação e o direito à vida às lutas pela garantia dos direitos humanos. Tempos que apontavam para a garantia do direito à educação no avanço da garantia dos direitos humanos mais básicos. A chegada às escolas das crianças, dos adolescentes e jovens populares, ainda negados nos direitos humanos mais básicos vem levando as escolas e os seus profissionais a radicalizarem as garantias do seu direito à educação.

A EDUCAÇÃO NA TENSA NEGAÇÃO-AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Em que tempos estamos? Tempos de reconhecimentos positivos ou negativos dos direitos humanos e do direito popular à educação? De afirmação ou negação política da ética no pensar, tratar, segregar as crianças, os adolescentes e jovens pobres, negros, das periferias e dos campos? Tempos de reconhecer que seu direito à educação está perpassado pela tensa negação-afirmação dos direitos humanos.

Boaventura de Sousa Santos, no seu livro *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento* (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 42), nos lembra das ilusões e dos desafios nas lutas por direitos humanos:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? No entanto, qualquer que seja a resposta dada a estas perguntas, a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemonic da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter. Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemonic?

Será urgente nos aprofundarmos nessas visões e tratos como o caminho obrigatório para entendermos os impasses na garantia ou na negação do direito à educação. Fica cada vez mais exposta na cultura social e política uma injustiça que precisa ser denunciada.

Nas décadas recentes os ideais democráticos e, sobretudo, os grupos sociais injustiçados vinham pressionando por igualdade e justiça social. Movidos por esse ideal, as escolas e seus profissionais vinham somando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ no reconhecimento dos direitos da infância e da adolescência como linguagem de dignidade humana. Vinham avançando na garantia do direito à educação, à escola, como reconhecimento da infância, da adolescência e da juventude como sujeitos de direitos. Vinham reagindo a visões inferiorizantes, negativas, condenatórias das crianças, dos adolescentes e jovens populares, trabalhadores, negros e avançando para representações sociais, raciais, culturais e morais mais positivas.

À luz da história de negação política da ética na garantia do direito dessas infâncias-adolescências vínhamos reagindo na afirmação política de tratos éticos e de defesa dos direitos humanos mais básicos dessas infâncias-adolescências: direito à vida, alimentação (Bolsa Família para quase 20 milhões de crianças-adolescentes na extrema pobreza que vão cada dia às escolas), direito à saúde, à educação, a viver a escola como um tempo-espacó de um digno e justo viver a infância-adolescência; programa Mais Educação, mais tempo de escola, Escola de Tempo Integral-Integrada, Juventude Viva. A educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular. As políticas sociais e educacionais vinham acordando de um longo tempo de silêncio e indiferença para a sorte dessas infâncias-adolescências. Sua chegada

massiva às escolas de educação infantil e fundamental como que acordaram e aguçaram a sensibilidade escolar e docente para a responsabilidade ética e política com o cuidado, a proteção e a garantia de uma vida mais digna para os milhões de crianças, de adolescentes pobres, negros das escolas públicas, das periferias e dos campos. Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como precondição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente.

Estamos em tempos de avançar nessas representações positivas ou em tempos de recuos, de retomada de visões negativas, condenatórias dos Outros e especificamente de suas crianças, adolescentes e jovens? Estamos em tempos de avanços ou recuos no seu reconhecimento como sujeitos do direito à educação atrelado à afirmação dos direitos humanos?

Para avançar no equacionamento dessas questões, o caminho que Boaventura de Sousa Santos nos aponta pode ser fecundo: reconhecer que o direito à educação enfrenta as ilusões e os desafios dos direitos humanos. Há um dado da maior relevância: a diversidade de movimentos sociais destaca em suas lutas o direito à educação – educação do campo, indígena, quilombola... sempre atrelada às lutas pelos direitos humanos mais radicais: direito à vida, trabalho, terra, território, teto, identidades, igualdade, diversidade, justiça... direitos atrelados a outro projeto de sociedade, de campo, de cidade, de padrão de trabalho e de poder.

Esse atrelamento do direito à educação à garantia do conjunto de direitos humanos mais básicos e a outro projeto de sociedade nos aponta pistas determinantes para a análise da negação-afirmação do direito à educação dos grupos sociais em lutas por direitos. Uma primeira pista é superar a visão ingênuo de que o direito à educação é o primeiro direito, o direito precedente garantia dos outros direitos. A segunda pista é reconhecer que tanto a negação quanto a afirmação do direito à educação não aconteceram nem acontecerão como processos sociais, políticos isolados da negação-afirmação dos direitos humanos mais básicos. Logo, equacionar políticas de garantia do direito à educação articuladas a políticas de garantia dos direitos humanos articuladas por outras instâncias como a Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Ministério do Desenvolvimento Social, o Ministério do Desenvolvimento Agrário etc. Por fim, a terceira pista consiste em superar a visão dos direitos humanos e, especificamente, do direito à educação como direitos individuais – número de alunos que acederam à escola, que fizeram um percurso escolar exitoso etc. -

para avançar as análises de negação-garantia dos direitos de coletivos sociais, de classe, de raça, de gênero, de etnia e do campo. As lutas sejam contra a negação de direitos ou por sua garantia são coletivas. O padrão de poder-saber segregado, inferioriza coletivos de classe e raça. Como coletivos, eles lutam por direitos.

EDUCAÇÃO: DIREITO DE COLETIVOS SOCIAIS

O movimento cívico pela abertura democrática foi um momento de afirmação da educação como direito de todo cidadão e dever do Estado. O termo “de todo cidadão” nos remetia a todo indivíduo, a cada cidadão ou a uma visão da educação como direito individual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96² reafirma esse caráter de direito subjetivo. Supõe que cada indivíduo é igual perante o Estado, a cidadania, a justiça e os direitos. A igualdade jurídica de cada indivíduo perante os direitos e particularmente perante a educação vem inspirando o Plano Nacional de Educação - PNE, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE, as políticas, as avaliações, a proclamação do Movimento Todos pela Educação, as concepções de currículo único, de qualidade única etc.

Essa ênfase na educação como direito subjetivo de cada indivíduo tem bloqueado o avançar para um reconhecimento dos direitos coletivos e da educação como direito coletivo. Tem bloqueado avançar no reconhecimento dos processos de negação-affirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais.

Os movimentos da diversidade de coletivos sociais, raciais, de gênero, indígena, camponeses e trabalhadores vem reeducando esse olhar fechado dos direitos individuais. Ao se afirmarem coletivos em lutas por direitos coletivos pressionam para ir além dos direitos individuais. Coletivos que se sabem não iguais perante o direito, nem perante a lei, a justiça, nem perante a cidadania e o Estado. Se sabem segregados como coletivos, consequentemente vão além da defesa da educação, da terra, do trabalho, da renda, da saúde e da justiça... Como direito individual, de todo cidadão, e se proclamam sujeitos coletivos de direitos coletivos.

Colocar-nos a perguntar se estamos em tempos satisfatórios ou insatisfatórios na garantia do direito à educação, pensado como direito individual de todo e cada cidadão, traz sérias exigências. Porém, colocar-nos a questão se avançamos na garantia dos direitos humanos e do direito à educação dos coletivos tidos em nossa história à margem dos direitos enquanto coletivos é tarefa mais complexa. Os próprios

coletivos, tão desiguais perante o direito nos seus movimentos, apontam e exigem que enfrentemos essa complexidade no formular, analisar, avaliar políticas e diretrizes sobre a garantia do direito à educação e dos direitos humanos de coletivos não reconhecidos iguais perante o direito. Os impasses das análises de políticas passam por reconhecer ou ignorar na própria análise do direito individual e subjetivo à educação o peso da condição coletiva de classe, raça, espaço e trabalho dos filhos/as de coletivos submetidos à negação coletiva dos direitos humanos mais básicos e que lutam pelo direito à educação como coletivos.

Desde a proclamação do direito de todo-cada cidadão à educação e do dever do Estado de garantir-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos. Nem o Estado tem se sentido igualmente obrigado a garantir por dever direitos iguais dos feitos desiguais. Fomos percebendo que o padrão de dominação-subalternização da cidadania, do direito, da justiça e do dever do Estado continua classista, sexista e racista. Não faltaram análises sobre a negação ou a afirmação do direito à educação que enfatizaram a persistente dominação de classe, discriminação de raça, de gênero e de orientação sexual. Análises com radicalidade política que foram se perdendo, empobrecendo as análises sobre os avanços e recuos na garantia do direito à educação. Estamos em tempos em que as análises privilegiam a percentagem de alunos que já chegaram à escola ou que chegarão até o ano 2020 (PNE).

Esse apego a reduzir o direito à educação e os direitos humanos a indivíduos e o dever do Estado apenas com os indivíduos não tem acompanhado o avanço de abundantes declarações em defesa dos direitos coletivos da própria Assembleia Geral das Nações Unidas por direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, pela eliminação de todas as formas de discriminação racial, pelo direito de autodeterminação dos povos indígenas etc. – uma tensa história entre a primazia dos direitos individuais e o reconhecimento dos direitos coletivos que tem sido ignorada ou não tem a devida centralidade nas políticas e análises do direito à educação. A chegada das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos nas escolas públicas de educação básica e até nas universidades vem obrigando o pensamento educacional a reconhecê-los como pertencentes a grupos de classe, sociais, raciais, sexuais segregados como coletivos.

Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 62-63) destaca essa tensão:

A tensão entre direitos individuais e coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos,

não podiam ser adequadamente protegidos pelos direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimados pelo racismo, dos gays e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido.

Essa tensão está posta quando reconhecemos a articulação entre o direito à educação e os direitos humanos dos educandos/as que vão chegando às escolas públicas. Os seus profissionais são os primeiros a reconhecer que não há como ignorar essa tensão entre a garantia do seu direito à educação e a sua condição de membros de coletivos discriminados enquanto grupos de classe, raça, gênero etc. Desses profissionais, dos seus educandos e dos coletivos a que pertencem vem a urgência de pensar e garantir o direito à educação para além de um direito individual e reconhecê-lo como um direito de coletivos. Seria esse o caminho até para garantir a educação como direito individual? O próprio Boaventura (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 64) acrescenta: “Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política”. A pressão dos coletivos segregados enquanto grupos pela criação no âmbito do Ministério da Educação - MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI representou um avanço no reconhecimento da educação como direito coletivo dos indígenas, quilombolas, negros e trabalhadores do campo.

Apesar da chegada desses coletivos segregados à escola e com as promessas que lhes são feitas de garantia de seu direito à educação contidas no PNE, temos de reconhecer que ainda estamos em tempos insatisfatórios. Porém, o lento reconhecimento desses avanços do direito à educação como direito coletivo trouxe exigências para a formulação, implementação, análise e avaliação do direito à educação. Aprendemos que não será suficiente medir a garantia do direito à educação apenas pelo avanço individual do acesso à escola ou pela elevação da média nos índices estatísticos a partir de resultados nas avaliações individuais. Somos obrigados a incorporar dimensões coletivas na agenda política de formulação, análise e avaliação de políticas. Reconhecer as crianças, os adolescentes, jovens-adultos membros de coletivos injustiçados significará um avanço na formulação, análise e avaliação de políticas de garantia do direito à educação como direito coletivo. Somos obrigados a reconhecer que

não será suficiente formular políticas universalistas para a garantia do direito de todo cidadão nem o dever do Estado de garantir-lo será o mesmo para todos. O dever do Estado de garantir direitos aos coletivos segregados deverá ser mais radical quando os seus direitos humanos são mais negados. Somos obrigados a exigir mais dever do Estado com os grupos sociais mais atingidos pela sua negação.

A SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL

Os coletivos sociais, raciais em seus movimentos, se afirmam coletivos de direitos resistindo a processos históricos de negação de seus direitos. Resistindo à história de sua segregação social e racial como coletivos. A lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. Uma história amarrada ao padrão de poder-dominação persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Anibal Quijano (2005) nos traz elementos para uma análise aprofundada dessa história. Nos chama a atenção para uma característica do padrão de poder-dominação-subalternização-segregação: ser um padrão de poder-saber. Desde a empreitada educativa colonizadora que se perpetua nas empreitadas educativas republicana e democrática esse padrão de poder é legitimado em um padrão de saber e de pensar, que segregava os outros como inferiores, sub-humanos, sub-cidadãos porque pensados, segregados como primitivos, incultos, irracionais, imorais. A imposição do padrão de poder exigia essa forma de pensá-los que persiste nas relações do capitalismo moderno e nas modernas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. No livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (ARROYO, 2012a), destaco a urgência de entender esse padrão de poder-saber para entendermos a história da negação-afirmação dos direitos humanos e do direito à educação desses Outros sujeitos.

Quijano (2005, p. 20) nos lembra da articulação dessas lógicas do conhecimento com o padrão de poder. Um padrão de poder/saber ou o padrão de produção e validação de conhecimentos atrelado a um padrão de poder. “Trata-se de uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes e a seus saberes concretos”.

Quijano (2005) parte do reconhecimento da existência de uma racionalidade e de um conhecimento prévios e diferentes que foram colonizados pela racionalidade colonizadora. Reconhecimento ausente nas narrativas de nossa história do conhecimento e da racionalidade que decretou que, antes da conquista, as Américas eram desertas de conhecimentos, de culturas, de pensamentos válidos. Nada sabemos dessa história anterior à colonização, simplesmente porque decretamos os povos originários como inexistentes e sub-humanos.

O autor aponta que essa história teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos os povos colonizados, índios, negros, caboclos, foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda, sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural, intelectual da humanidade. O padrão de poder implicava também um padrão cognitivo e cultural.

Quando tentamos entender em que tempos estamos na negação ou no reconhecimento do direito à educação desses grupos sociais que lutam pelo seu direito à educação se torna central essa histórica segregação ou essa persistente identidade social e racial, étnica negativa ou esse “despojo de seu lugar na história da produção cultural, intelectual da humanidade”. O padrão de poder tem implicado um padrão cognitivo e cultural determinante na história lenta, segregadora do direito à educação. Especificamente quando os dados mostram que a história do direito à educação é sobremaneira lenta e segregadora das crianças, dos adolescentes e jovens-adultos pobres, negros, indígenas, quilombolas, camponeses somos obrigados a aprofundar sobre que formas de olhar, tratar, segregar têm persistido nas relações de classe, sociais, políticas, econômicas, de produção e trabalho; têm persistido na negação de seus direitos à terra, território, trabalho, renda, teto e educação.

O mesmo autor, Anibal Quijano (2009), no seu texto “Colonialidade do poder e classificação social”, nos chama a atenção para a necessidade de se entender como se configurou o sistema de classificação social na América colonizada e que o capitalismo torna mundial. Não há como entender o sistema de classificação na educação sem entender esse sistema de classificação social. Ele nos lembra que “o processo de produção da ‘Cor’ como sinal principal de classificação social universal do mundo colonial moderno e eurocentrado do capitalismo é ainda uma questão cuja pesquisa histórica está por fazer”(QUIJANO, 2009, p. 107); uma pesquisa por fazer para se entender a segregadora história do direito à educação. Dados mostram repetidamente que raça e

identidade racial continuam determinantes da classificação social e educacional (Henriques, 2001). A garantia tão desigual do direito à educação termina reproduzindo a segregação social e racial.

Essa constatação nos aponta para a necessidade de ter como referente a classificação social e racial dos destinatários do direito à educação, mas também a necessidade de reinterpretar a história dos avanços na garantia mínima do direito popular à educação a partir da afirmação dos coletivos populares, dos grupos sociais, étnicos, raciais oprimidos como sujeitos dessa história afirmativa de direitos. As reações a essa segregação social e racial vêm de longe. Das pressões das famílias pobres e dos negros “libertos” por cadeiras de instrução pública no início da República aos movimentos de associações de bairros pobres por escolas ou ao movimento das mães-trabalhadoras pró-creche, espaços públicos de proteção para seus filhos, há uma longa história de pressões pela afirmação de um sistema público de educação a serviço do direito dos grupos sociais discriminados (Gonçalves, 2000).

Não tem sido essa a história que prevalece no reconstruir a história do sistema educacional. Os grupos sociais inferiorizados e marginalizados aparecem apenas como destinatários agradecidos de decisões avançadas ou conservadoras das elites governantes. Os Outros grupos sociais, trabalhadores empobrecidos, negros, não aparecem nem como sujeitos de direitos e menos como sujeitos do direito a exigir seus direitos. Não aparecem como sujeitos centrais da história da educação e do avanço da garantia de seus direitos.

Há um dado que merece destaque em nossa hipótese. Até a história da nossa educação pública mínima, elementar, dada pelas elites aos grupos segregados teve como referente as formas hegemônicas de segregação social e racial dos grupos discriminados e as formas hegemônicas de pensar os destinatários dessa educação pública mínima: os trabalhadores empobrecidos, os negros, camponeses. A histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual escola, de qual sistema escolar mereciam no padrão de poder-saber e de qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder. O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial. Consequentemente, a pergunta sobre em que tempos estamos na garantia do direito à educação exige perguntar-nos em que tempos estamos na história da segregação social e racial.

A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL

Retomemos a hipótese que acompanha a análise sobre as tensões na negação-afirmação do direito à educação: a histórica segregação social e racial dos grupos sociais discriminados marcou e continua marcando a lenta garantia de seus direitos humanos e de seu direito à educação, à escola e à universidade. Para entender em que tempo estamos, um caminho se impõe: perguntar-nos se a segregação social e racial continua. Se estamos em tempos de retomada da segregação social e racial, sobretudo, dos jovens, adolescentes e até crianças pobres, negros. De que velhas-novas segregações são vítimas. Tempos novos de negação-afirmação de seus direitos humanos? Que direitos lhes são negados e como determinam a negação ou a lenta afirmação de seu direito à educação?

A infância e a adolescência vêm sendo objetos focados de estudos das diversas áreas humanas e sociais, assim como objetos focados de políticas e programas sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA reconhece a infância-adolescência como tempo humano, geracional de direito a ter direitos, de reconhecimento de serem sujeitos da diversidade de direitos humanos. Todos esses programas, estatutos e estudos têm contribuído para um acúmulo de dados sobre as condições de viver, sobreviver, sobre a negação e a garantia de seus direitos. Quando defendemos como profissionais seu direito à educação, o ponto de partida deveriam ser esses conhecimentos acumulados sobre as infâncias-adolescências e sobre os jovens de cujo direito à educação somos profissionais. Isso ainda não é frequente na formulação de políticas educacionais, curriculares ou de avaliação dos resultados sobre a qualidade da educação e das escolas. Quem são esses educandos concretos? Quais direitos humanos lhes são negados ou garantidos? De onde chegam às escolas? Da rua, do trabalho, de espaços precaríssimos, da pobreza, da desnutrição, da fome, da violência, de um sobreviver humano ou desumanizante... Ainda predominam as normas “vindas de cima” e as proclamações legais de direito à educação esquecendo-se os sujeitos reais e históricos desses direitos.

As políticas, as análises, o pensamento pedagógico, a formação docente, as avaliações, as concepções de qualidade, o próprio direito à educação seriam outros se as crianças, os adolescentes ou jovens reais que chegam às escolas públicas fossem não os destinatários, mas o ponto de partida para suas elaborações. Se a questão primeira fosse que direitos humanos lhes são negados e por que direitos lutam

quando lutam por escola, por universidade. Tentemos trazer alguns dados que nos aproximem da pergunta: estaríamos em tempos de formas velhas-novas de negação de direitos, de segregação social e racial? Que direitos humanos lhes são negados e como condicionam a garantia do seu direito à educação?

No livro *Corpo-Infância – exercícios tensos de ser criança* (ARROYO; SILVA, 2012), chamamos a atenção para milhares de corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional e para a necessidade de ouvir as interrogações que vêm desses corpos, ver a humanidade e a desumanidade nas vidas e nos corpos precarizados. Os corpos infantis e adolescentes no intrincado fenômeno da exploração sexual, comercial de crianças. Corpos infantis e adolescentes consumidos no trabalho, na pobreza, na fome e na desnutrição, até nos castigos e massacres; crianças e adolescentes obrigados a trabalhos para sobrevivência e para colaborar com a renda familiar mínima, indo do trabalho à escola e da escola para trabalhos precarizados.

A persistência do trabalho infantil e adolescente revela a necessidade da participação dos filhos para aliviar a miséria causada pela incapacidade dos adultos de encontrar trabalho, mas revela, também, a infância condenada a aprender, desde cedo, seu destino no padrão classista e racista de trabalho. A segregação é racial e social. Milhares de adolescentes negras submetidas ao trabalho de empregadas domésticas. Milhões de adolescentes pobres, negros reprovados por anos nas escolas são condenados a não ter acesso ao trabalho porque o sistema escolar não lhes outorga o diploma de ensino fundamental ou médio. Durante a última década houve piora nos indicadores de inserção do mercado de trabalho dos pobres e negros, apesar da melhora do seu perfil educacional. (ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015).

A pobreza é uma das causas da segregação social e racial e educacional. Quase 20 milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza são atendidos pelo Programa Bolsa Família, programa para a superação da miséria. Segundo dados do Censo Demográfico 2010, no Brasil, os extremamente pobres representam o seguinte perfil: 59% estão concentrados na região Nordeste, correspondendo a 9,6 milhões de pessoas. Do total de residentes no campo, um em cada quatro se encontra em extrema pobreza (25,5%); 40% têm até 14 anos de idade; 71% são negros. Esses dados revelam a segregação social e racial que vitima crianças e adolescentes. O Plano Brasil Sem Miséria e o Programa Bolsa Família (PBF) definiam famílias extremamente pobres as famílias com renda inferior a R\$70,00 reais (de 2011); famílias pobres aquelas com renda maior ou igual

a R\$70,00 e inferior a R\$140,00 e famílias vulneráveis aquelas com renda maior ou igual a R\$140,00 e menor que R\$560,00.

Nessa classificação se impõem algumas perguntas para se entenderem as relações entre infância-adolescência-pobreza-direito à educação. Como não dar centralidade à relação estreita entre a negação da qualidade humana do viver dessas crianças e adolescentes e a qualidade da educação? Como não reconhecer que o direito à educação é condicionado pela negação do direito humano primeiro: direito a um digno e justo viver? Por sua vez, condicionado a alternativas de trabalho, de renda, de moradia etc? (BRASIL, 2014b).

Dados sobre o impacto do PBF sobre a frequência escolar mostram que quando não se elimina o indigno sobreviver, mas apenas se melhora o sobreviver das famílias e das crianças e dos adolescentes pobres, se reduz em 36% a percentagem de pessoas de 6 a 16 anos que não frequentava a escola (CAMPOLLO; NERI, 2013, p.114). Esses dados mostram a estreita relação entre pobreza e negação do direito à educação. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2011 (BRASIL, 2011) registram que a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade é de 5,6 anos de estudo entre os mais pobres, enquanto é quase o dobro entre os mais ricos (10,7). A taxa de pessoas com 16 anos completos e com ensino fundamental concluído é de apenas 43% entre os mais pobres, enquanto entre os mais ricos é de 86%, confirmando a grande incidência de distorção idade-série entre os adolescentes mais pobres. Menos da metade dos jovens de 16 anos, de famílias em situação de pobreza, conseguem terminar o ensino fundamental até essa idade. Apenas 29% do grupo dos 20% mais pobres consegue concluir o ensino médio, enquanto esse índice é de 78% para os 20% mais ricos. (CAMPOLLO; NERI, 2013, p. 115).

Se levarmos em conta que no padrão classista e racista de trabalho ter um diploma de conclusão do ensino fundamental e médio é pré-condição para ser admitido no mercado de emprego, aos 53% de jovens pobres e negros sem diploma de conclusão do ensino fundamental lhes será negado o direito ao trabalho. À vida digna e justa. A pobreza é condicionante de seu direito à educação e condicionante de seu direito ao trabalho e à vida. A negação dos direitos humanos mais básicos determinando a negação do direito à educação condicionante de sua condenação à pobreza.

Na última década, melhorou uns décimos o perfil educacional dos extremamente pobres, pobres e vulneráveis, mas para os extremamente pobres, a inatividade, o trabalho em ocupações não

recomendadas e a desocupação passaram de 60,3% para 81,9% da população em idade ativa (CAMPELLO; NERI, 2013, p. 146-147). Na segregação social e racial da infância e adolescência, pobreza, trabalho e educação são segregações entrelaçadas. Os dados do PBF mostram que, quando se reduz a pobreza extrema das famílias, a negação do direito à educação é reduzida. Quando se remedia minimamente a segregação social e racial se remedia minimamente a negação do direito à educação. Quando os vínculos das famílias pobres e na extrema pobreza com o mercado de trabalho são tão frágeis – ou mesmo inexistentes – a garantia do direito à educação dos seus filhos/as *continuará* extremamente frágil. A segregação social e racial passa ainda pela desigualdade da distribuição da renda associada às desigualdades na distribuição dos rendimentos do trabalho.

Esses indicadores de segregação social se agravam na segregação racial. As altas percentagens de negros entre os extremamente pobres e pobres continuaram persistentes de 2003 a 2011. A PNAD de 2011 (BRASIL, 2011) revela que 75,2% das pessoas extremamente pobres são pardas ou pretas e 72,8 das pessoas pobres são pardas ou pretas. Das pessoas beneficiárias do PBF, 73,7% são pretas ou pardas. As regiões Norte e Nordeste, onde a pobreza extrema é maior, são as que possuem maior proporção de pretos (88,4%) e de pardos (83,5%). Os indicadores de acesso das famílias a serviços públicos de infraestrutura revelam que os mais pobres permanecem com menor acesso (CAMPELLO; NERI, 2013, p. 15). Se ainda temos quase 10% da população na pobreza e na extrema pobreza, como esse fato condiciona a garantia dos direitos humanos e do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens-adultos? Como essas velhas-novas formas de segregação social e racial da infância pobre e negra condicionam a sua segregação, negação e afirmação do seu direito à educação?

Ao se reconhecer que os jovens, adolescentes e até as crianças são vítimas dessa velha-nova segregação social e racial, fica exposto como é injusto responsabilizar e até condenar a educação pública pelos baixos resultados nas avaliações. Uma forma de afirmação política-ética será reconhecer que os tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação são inseparáveis dos tempos insatisfatórios injustos na garantia dos direitos humanos mais básicos. Porque essas relações são ocultadas? Quando sua estreita relação é ocultada se cai em avaliações sobre a lenta afirmação do direito à educação responsabilizando as escolas, seus profissionais, as famílias e os alunos. Uma injustiça que deve ser combatida.

TEMPOS DE CONTROLE DAS LUTAS POR DIREITOS HUMANOS E PELO DIREITO À EDUCAÇÃO?

Para entendermos em que tempos estamos na garantia do direito à educação, teremos de entender as formas de repressão às lutas por direitos dos coletivos que lutam pelo direito à educação.

Analisar a negação-afirmação do direito à educação dos grupos sociais oprimidos nos obriga a não isolar o direito à educação dos impasses na garantia dos direitos humanos. Obriga-nos a colocar-nos algumas questões: como articular as lutas pelo direito à educação às lutas coletivas por direitos humanos se essas lutas foram e continuam controladas, condenadas e reprimidas? Como avançar na garantia do direito à educação do campo, indígena, quilombola, dos povos ribeirinhos e das florestas se suas lutas por direito à terra, ao território e ao trabalho são reprimidas? Se a reforma agrária é lenta? Se a propriedade da terra para o agronegócio é o primeiro valor perante o Estado e a justiça? Como esperar o avanço do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens-adultos das periferias, das vilas e aglomerados se o direito a teto, renda, trabalho, transporte e saneamento são negados? Se os movimentos sociais pró-teto são reprimidos? Como esperar o avanço do direito à educação dos jovens-adolescentes negros e pobres se eles são condenados como violentos e exterminados como delinquentes? Sem direito à vida haverá direito à educação? Se a sociedade e as elites no Congresso Nacional defendem a redução da maioridade penal?

Ao aproximar-nos dessas questões somos obrigados a reconhecer quão complexo é analisar a negação-afirmação do direito à educação de crianças, adolescentes, de jovens-adultos membros de coletivos sociais, raciais e étnicos tão violentados nos direitos humanos. Nas avaliações sobre a garantia do direito à educação dos filhos/as desses grupos sociais somos obrigados a começar por avaliar se lhes são garantidos ou negados os direitos humanos por que lutam. Se suas lutas são reprimidas será necessário reagir a tantas condenações deles, das escolas públicas e dos seus profissionais por não mostrarem resultados na garantia do direito ao letramento, a percursos exitosos. É injusto responsabilizar escolas, professores, famílias e alunos pela lenta garantia do direito à educação “de qualidade” quando trabalham com crianças, adolescentes e jovens-adultos vítimas coletivas da segregação social e racial. Eles são vítimas da repressão a suas lutas contra a negação histórica dos direitos humanos mais básicos. Lembremos que as vítimas em seus movimentos coletivos contra essa histórica segregação social e racial mostram serem conscientes

das complexas articulações entre a negação e a garantia de todos os direitos. Inclusive do direito à educação, à escola e à universidade.

Os próprios sujeitos do direito à educação em lutas pela complexa articulação política entre direitos negados nos apontam a urgência de ultrapassarmos análises simplificadas e parciais da garantia do avanço do direito à educação; análises ufanistas que terminam ocultando as tensas relações entre o direito à educação e a negação dos direitos humanos básicos aos grupos sociais e raciais discriminados, tratados em nossa história sem direito a ter direitos e reprimidos ao lutar por direitos.

Os grupos sociais em lutas por afirmarem-se sujeitos de direitos humanos tão atrelados nos apontam que para analisar se o direito à educação das crianças, dos adolescentes e jovens populares tem avançado teremos de aprofundar sobre se seus direitos à vida justa e digna, a teto, renda, alimentação, à terra, às identidades de gênero, raça, classe e etnia tem avançado. Sobretudo, teremos de aprofundar se o padrão de poder-saber ou as formas de pensá-lo são positivas ou ainda prevalecem e são repostas formas negativas de pensá-lo, de alocá-lo no sistema de classificação social, moral, política, cultural e pedagógica. Se sua segregação social e racial continua. Se as repressões a suas lutas coletivas por direitos se tornam mais sofisticadas. É contraditório esperar que um Estado que reprime as lutas populares por direitos assuma seu dever de garantir o direito à educação dos coletivos que são reprimidos.

A PERDA DOS DIREITOS HUMANOS LEGITIMADA EM NOME DA DEFESA DA ORDEM SOCIAL

Tentemos avançar para entender uma das formas mais perversas de segregação social e racial, educacional. Há um dado social, político, jurídico que revela a negação política da ética no trato dos jovens, adolescentes e até crianças pobres e negros: a segregação social e racial e até o extermínio em nome de representá-los como uma ameaça à ordem, aos valores sociais coletivos. Um ataque contra as comunidades pobres e negras devastadas pelo desemprego e pelo abandono dos serviços públicos. Comunidades de trabalhadores desempregados, na pobreza extrema, pensados e condenados como o refúgio de adolescentes e jovens delinquentes.

A repressão policial vem aumentando em nome da defesa da ordem social que legitima prender, eliminar centenas de milhares de adolescentes e jovens pobres e negros, sob o pretexto de uma guerra contra o tráfico de drogas e contra a delinquência

infanto-juvenil. Estaríamos em tempos de formas novas ou velhas formas de segregação social e racial desta vez focadas na infância, adolescência e juventude populares?

Uma pergunta se impõe a nossa ética profissional, escolar e pedagógica: como essas imagens morais tão negativas da adolescência e da juventude pobre e negra, nem moralizável nem educável, mas extermínável, terminam afetando o imaginário social e escolar sobre os educandos/as populares que vão chegando às escolas públicas? Como terminam negando seu direito à educação? Como os tratos, a imoralidade da justiça penal, terminam marcando os tratos dessas infâncias-adolescências pela justiça escolar?

O problema da suposta delinquência infanto-juvenil passou a ser promulgado e reprimido como um dos problemas da sociedade, do Estado, da justiça e da ordem policial. Uma linguagem imoral mediática requintada, traduzida em ações repressivas e de extermínio, tenta convencer a sociedade e as famílias de que os inimigos da ordem social são os jovens e adolescentes, até as crianças pobres e negras. Dados das mortes e extermínios nos fins de semana mostram uma alta percentagem de adolescentes e jovens. De cada três, dois negros. Isso evidencia a legitimação da perda dos direitos civis e humanos, a perda do direito à vida por delinquência ocultando a velha discriminação de classe e raça.

Esse clima legitimado de condenação moral e repressão de adolescentes e jovens populares porque classificados como violentos não termina contaminando a visão social e pedagógica nas escolas? Olhares negativos sobre os valores desses alunos não invadem o olhar social e escolar? Como a ética docente reage às novas classificações que vão se tornando familiares? As escolas são pressionadas a segregar esses alunos porque são tidos como indisciplinados, violentos, ameaçadores para os colegas e até para os mestres; linguagens e classificações que se tornaram familiares para justificar a segregação dessas infâncias-adolescências na sociedade e nas escolas. Imagens que repõem com novo destaque e requinte os estereótipos sociais, políticos, morais, raciais e de classe mais negativos sobre as crianças, adolescentes e jovens empobrecidos. Novas táticas e novas guerras pacificadoras em que o extermínio se legitima. Novas guerras de paz nas escolas em que se justifica até a expulsão dos violentos. Justifica-se a entrega da gestão de escolas públicas populares à polícia.

As formas éticas ou antiéticas, morais ou imorais de se classificar e tratar os jovens, adolescentes na sociedade pelas forças da ordem terminam pressionando para legitimar formas de pensar,

classificar e tratá-los como alunos/as nas escolas? A imoralidade social no trato das crianças, adolescentes e jovens populares não termina contaminando a ética e a moralidade escolar no seu trato como alunos/as? Não terminam legitimando pensá-los e tratá-los sem direito aos direitos humanos mais básicos e sem direito à educação?

Um dado fica exposto: a era da segregação racial, social não é algo do passado. O que resulta mais novo e extremamente preocupante é que os segregados sejam jovens, adolescentes e até crianças. Segregados como violentos, excluídos do convívio social e até escolar. A negação política da ética no trato político e repressivo da infância-adolescência legitimada.

O mais grave é que se espera e exige dos centros de educação que adiram a essa negação política da ética no trato dos alunos das periferias, que os classifiquem como perigosos, que os reprimam já desde a infância para não ameaçarem a ordem social, aprendendo a não ameaçar a ordem escolar. A questão da violência e da paz nas escolas passou a ter o mesmo destaque da violência e pacificação dos aglomerados: unidades pacificadoras e polícia gestora da paz nas escolas. Há reações nas escolas e por parte dos docentes-educadores/as para libertar-se dessas visões tão negativas que pesam sobre os educandos com que trabalham. Reações solitárias que estão a exigir reações de políticas de Estado.

A CRIMINALIZAÇÃO MORAL COMO JUSTIFICATIVA DA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL

Um dado merece destaque nessa ênfase na classificação dos jovens, adolescentes, crianças, famílias pobres e negros como sem valores, violentos e extermínáveis. Essa ênfase na classificação moral negativa desloca a condição social, racial e étnica que vinha sendo colocada com centralidade nos movimentos de afirmação popular, movimentos de classe, identitários, organizados em lutas pelos direitos do trabalho, por direito à terra, território, teto, alimentação, saúde, educação, transporte, identidades e culturas. Essas identidades de classe, trabalho e raça são marginalizadas como irrelevantes e se impõe com destaque a identidade moralizante. Eles são sem valores, violentos, logo reprimidos até nos seus movimentos de lutas por direito. Uma visão moralizante que pensávamos ter ficado para trás diante de visões mais políticas centradas em valores de igualdade social e racial. Sendo estas visões positivas que as políticas educacionais vinham enfatizando e que as escolas públicas e seus profissionais vinham traduzindo em práticas de garantia do direito à educação e dos direitos humanos.

Essa criminalização moral da juventude e dos adolescentes e de suas famílias, classe e raça termina marcando as políticas, as leis quanto a emprego, moradia, acesso a serviços sociais, a crédito, até mesmo quanto ao acesso e permanência na escola. O mais grave, essa criminalização moral da juventude pobre, negra condiciona o direito à vida e legitima o seu extermínio apenas por ser jovem pobre-negro. Legitima ser reprovado porque sem valores de disciplina, de estudo e de ordem. O avanço na justiça escolar vinha somando com o avanço da justiça social. Em tempos de recuo da justiça social como avançar na justiça escolar?

Essa condenação moral das famílias, comunidades, dos jovens, adolescentes, crianças, não termina redefinindo o olhar das escolas, da docência, das políticas socioeducativas? Não termina enfraquecendo a defesa de políticas de educação indígena, quilombola, do campo, que passaram a reconhecer a diversidade como um avanço na definição de políticas, de diretrizes curriculares e de formação docente e pedagógica?

Estamos em tempos de novas e radicais opções éticas e políticas no pensamento educacional, nas políticas e na cultura escolar e docente: reconhecer as identidades morais das famílias, comunidades, das infâncias, adolescências e dos jovens ou deixar-nos guiar pela cultura conservadora que segregava, reprime e criminaliza as famílias, comunidades e até suas crianças, adolescentes e jovens como imorais, violentos, logo extermináveis da ordem social e escolar. Pobres, sem trabalho, sem terra, sem teto, sem saúde e sem escola. Discriminados não por sua condição de classe, raça, etnia, mas porque sem valores. Discriminados não porque são negros, trabalhadores empobrecidos, mas porque sem hábitos de trabalho e de ordem. A ênfase na suposta imoralidade encobrindo a segregação social e racial.

Essa ênfase na criminalização moral tenta nos convencer de que estamos em tempos não de enfatizar a relação entre educação e as estruturas e relações de classe e raça, mas de ocultá-las. Tempos de legitimar a condição de classe, raça e etnia na inferioridade moral dos trabalhadores, negros e pobres. Ou tempos em que se resiste a reconhecer a exploração da classe e da raça constituinte de nossa sociedade. O discurso a oculta etiquetando esses sujeitos na delinquência infanto-juvenil, logo responsáveis de sua segregação e extermínio. Uma forma antiética de manter as históricas práticas e estruturas segregadoras de classe e raça. Classificá-los na delinquência torna legais todas as formas de negar os direitos ao trabalho, à terra, à moradia, à escola. À vida.

Estaríamos em tempos de desvio, de dar “marcha à ré” nos avanços conquistados nas últimas décadas? Avanços na visão dos educandos, das famílias, de sua condição de classe, de raça e de

etnia, de suas lutas por afirmação de sujeitos de direitos radicais a trabalho, terra, território, renda, moradia, saúde, educação, cultura e memória. Avanços que radicalizaram as lutas por escola e educação, atrelados a outro projeto de sociedade, de campo, de cidade e de reconhecimento positivo das diversidades.

O que o pensamento político conservador propõe ao pensamento educacional e docente é que recue desses avanços ao ignorar, desviar essas ações e esses olhares afirmativos e passe a priorizar um olhar racista e classista moralizador que ignora essas lutas por afirmações positivas de identidades tão radicais. Que pressiona as políticas públicas e até o pensamento político, pedagógico, ético ao igualar famílias, comunidades, movimentos, jovens e adolescentes na condição de sem valores. Logo, sua moralização urgente seria a preocupação central, única das escolas, da docência, das diretrizes curriculares, das avaliações, da disciplina escolar, da repressão social e da ação da justiça penal. O direito à educação enquanto direito ao conhecimento, à cultura, ao desenvolvimento humano pleno ignorado. Negado na retomada de sua segregação social e racial. A relação entre justiça social e justiça escolar estaria suspensa?

Nas últimas décadas, as famílias pobres e negras vêm lutando por direito aos espaços sociais, políticos, culturais de que foram segregados: a campanha para classificá-los como sem valores tem a função de realocá-los no lugar-não-lugar em que foram reclusos. De devolver os pobres e negros a seu lugar social e racial de segregados; sem direito a ter direitos. Como as escolas, as políticas agirão diante dessa luta dos pobres e negros pela escola como lugar de direito? Serão reconhecidos nas escolas como no seu lugar ou segregados e expulsos porque são indisciplinados e violentos, sem os valores da ordem e do trabalho que a escola exige? Haverá lugar nas escolas para jovens, adolescentes e até crianças decretados sem lugar na sociedade? A escola será um lugar de direito apenas para os ordeiros? Tempos de segregação no próprio direito à educação, à escola e à universidade. Tempos de negação política da ética e do enfraquecimento da estreita relação entre a justiça escolar e a justiça social.

Diante da perda dos direitos humanos e do aumento da segregação social e racial, somos obrigados a repensar com radicalidade valores ou contravalores ainda incrustados na cultura escolar. No trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos vitimados pela segregação social e racial, não é ético exigir dos seus professores que os convençam de se forem esforçados e exitosos nos estudos todos os direitos humanos negados virão por acréscimo e serão libertados de toda segregação social e racial.

Esses educandos/as e suas famílias e grupos sociais, raciais criminalizados sabem qual é o “fim da estrada” e sabem o fim provável de seu percurso escolar. Não é ético exigir das escolas e dos seus profissionais que os convençam de que um percurso escolar exitoso será a estrada de fazer seu sonho acontecer, nem de alargar o fim de sua estrada.

As escolas e seus profissionais têm consciência de que seu trabalho é fazer com que os conhecimentos ensinados ajudem essas vítimas da segregação social e racial a entenderem porque sua estrada tem um final predefinido. Ajudá-los a entenderem as relações sociais que os vitimam e, sobretudo, ajudá-los a entenderem os sentidos de seus esforços por alargar esse fim da estrada predefinido. Ajudá-los a entenderem seus esforços coletivos por emanciparem-se da segregação social e racial.

SOB O OLHAR CONDENATÓRIO DA JUSTIÇA

Mais um ponto merece destaque nesse quadro que classifica, condena jovens, adolescentes e crianças pobres e negros. Decretá-los na delinquência carrega uma conotação legal e de justiça: crianças, adolescentes, jovens sob o olhar e a condenação da justiça penal. Ao tratar-se de pobres, filhos/as de trabalhadores e negros esse termo delinquência põe em jogo a justiça-injustiça social e racial. Pesa sobre eles e elas um julgamento com referências à justiça e uma ação de repressão e até extermínio dos órgãos dos poderes estatal e policial.

O que significa esse olhar condenatório da justiça sobre jovens, adolescentes, crianças que vinham sendo reconhecidos como sujeitos de direitos? O ECA e a LDB 9.394/96, ao reconhecerem a infância-adolescência como sujeito de direitos, nos remeteram ao campo da justiça, das promotorias da infância, da defesa dos direitos da infância-adolescência pela justiça e da condenação pela justiça a toda negação dos seus direitos. Os tratos dos direitos da infância-adolescência foram politizados. A escola como direito foi reafirmada nessa defesa dos direitos, no campo da justiça. Escola e universidade foram tratadas como direito de justiça.

Ao serem classificados a infância, adolescência, os jovens pobres e negros como ameaçadores os vínculos com a justiça se invertem: não mais a infância e a adolescência como sujeitos de direitos a serem defendidos e garantidos na justiça, mas a infância e a adolescência condenadas sem direitos porque classificadas como ameaçadoras. De sujeitos de direitos a etiquetados como violentos, logo punidos pela justiça penal, ou pior, à mercê do extermínio pelas forças da repressão à delinquência. A justificativa vem passando pelo sensacionalismo das campanhas mediáticas contra a droga. Na medida em que se parte do

suposto de que a maioria dos jovens, adolescentes e até crianças no tráfico são negros e pobres, a guerra contra a droga age como um novo sistema de segregação racial e social. Uma guerra de controle social racializada que repõe os trabalhadores pobres e os negros no lugar social em que foram inferiorizados: nos lugares sem lei, sem moralidade. Não nos lugares da justiça em defesa de seus direitos, mas sob o controle da justiça penal porque julgados ameaçadores. Sem direitos.

Volta-se a pergunta para a responsabilidade ética da escola e da docência: como essa nova relação entre infância-adolescência e justiça afeta a pedagogia, as escolas e seus profissionais? O ECA ou o reconhecimento da infância-adolescência como sujeito de direitos fortaleceu o direito à educação. As escolas e a docência são reconhecidas como instituições e profissionais da garantia dos direitos da infância-adolescência até perante a justiça. Profissionais de direitos de justiça, um avanço significativo nas identidades profissionais. Um processo parecido se deu diante do movimento dos jovens por políticas de ações afirmativas na educação média e superior; os movimentos negro, indígena, quilombola e movimentos de jovens pelo direito a cotas, a programas de ações afirmativas, como direitos de igualdade e justiça social, étnica e racial; as famílias e comunidades pobres de cor pondo suas esperanças nesses programas educacionais de justiça social, étnica, racial, reagindo a que seus filhos sejam entregues à justiça penal. Reagindo a seu extermínio perante a justiça.

A ênfase atual no classificar esses jovens e adolescentes como ameaçadores, logo sem direitos à vida, ao trabalho, à educação e até à proteção da justiça, muda radicalmente a relação entre juventude, adolescência, infância e justiça. A relação passa a ser com a justiça penal, com suas marcas classista e racista. O caráter de guerra legítima extermínios tão distantes da justiça. Nem sequer se privilegiaram os meios tradicionais, como entregá-los a centros de acolhimento, de reeducação, nem se coloca como a causa do suposto crescente índice de delinquência, a pobreza e a falta de escolarização. A delinquência infanto-juvenil é diagnosticada e tratada como uma tara moral de pré-humanos a ser extirpada sumariamente. Sem julgamento, fora do campo da justiça e longe do campo da educação e da pedagogia. Nem sequer a velha recomendação de entregar a infância-adolescência pobre à educação para moralizá-los, educá-los nos valores da república e da civilidade prevalece mais.

Ao declará-los ameaçadores, eles são decretados ineducáveis porque rotulados no nível mais primário instintivo, sub-humano. Não são sujeitos de direitos humanos, nem da justiça. Nem da educação. Por aí passam as formas mais radicais de negação do

direito à educação e da negação dos direitos humanos dos jovens, adolescentes e até das crianças pobres e negros. Por aí passam as formas mais radicais de negação política da ética no julgamento dos adolescentes e jovens negros, pobres.

SUBMETIDOS À JUSTIÇA PENAL

Estamos diante de uma pressão social pesada sobre o olhar e o trato da adolescência e juventude populares: a redução da maioridade penal. Uma redução que tem destinatários certos: os jovens e adolescentes pobres e negros, submetidos à justiça penal ainda adolescentes. A relação entre juventude, adolescência, infância e justiça vinha se aproximando pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos, defendidos perante a justiça. Essa relação é abandonada e se acentua a relação com a justiça penal. A negação de direitos. Que implicações se colocam para o pensamento pedagógico e para a ética escolar e docente e para a negação-afirmação do direito à educação?

A redução da maioridade penal está posta no debate jurídico, político, social, no debate no campo dos direitos humanos, dos Estatutos da Criança-Adolescência e da Juventude. O movimento negro vem contribuindo com uma questão nuclear: redução da maioridade penal de que adolescentes e jovens? Uma pergunta se torna obrigatória: e no campo da educação, das políticas educacionais e da formação de docentes-educadores/as, esses debates têm o lugar privilegiado que merecem? São questões secundarizadas e até ignoradas? Se nos reconhecemos profissionais dos direitos da infância, da adolescência e da juventude, sobretudo segregadas, não há como não nos sentirmos afetados por decisões políticas e legais que afetam os adolescentes e jovens mais segregados e oprimidos porque pobres e negros.

Há estudos no campo da justiça que mostram que o sistema penal não se libertou de preconceitos racistas e classistas. A cor dos detentos e confinados nos centros correcionais e nas cadeias é um testemunho eloquente. A mesma cor e classe dos adolescentes em centros de detenção e de controle correcional. Qual a cor da justiça? Preconceitos de classe e de raça são postos de manifesto no debate sobre a delinquência infanto-juvenil e a redução da maioridade penal e que fazem parte do padrão de estratificação classista, racista e sexista de trabalho e das leis. O que vai se explicitando é que a defesa da redução da maioridade penal para esses jovens-adolescentes pobres e negros e sua extinção sumária como delinquentes põem de manifesto as velhas formas classistas e racistas de controle social dos trabalhadores

e negros. O agravante é que esse controle classista e racista exige ser legitimado e ter como vítimas os jovens e adolescentes. Por décadas os trabalhadores, o movimento operário e o conjunto dos movimentos sociais foram tratados como questão de polícia. Hoje os filhos dos trabalhadores empobrecidos e negros são tratados como questão de polícia e de justiça penal. Não mais como questão da educação, nem sequer em centros de internação socioeducativos.

Os argumentos trazidos para a redução da maioridade penal, o consenso de uma maioria da população e do Congresso em torno desses argumentos revelam quais adolescentes e jovens se pretende condenar à justiça penal: os pobres, negros, supostamente protegidos em suas delinquências pelo ECA, pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Volta a questão que acompanha nossa história de segregação social e racial: pelo fato de serem crianças e adolescentes pobres e negros não merecem ser reconhecidos sujeitos dos direitos protegidos pelo ECA? O consenso da sociedade sobre a redução da maioridade penal para esses adolescentes revela como essa segregação social e racial está arraigada na nossa cultura social e política. A redução da maioridade penal não tem cor?

Para aproximar-nos dessas questões podemos trazer os estudos sobre a violência homicida contra jovens, adolescentes pobres. O *Mapa da Violência: os jovens no Brasil* (WAISELFISZ, 2014) logo no início nos sugere qual a postura ética, política, pedagógica para aproximar-nos da relação entre violência e jovens no Brasil: “Não acreditamos que a juventude seja produtora da violência. As novas gerações, mais do que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, porque não, seus próprios erros” (WAISELFISZ, 2014, p. 3).

O *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) nos obriga a fazer uma leitura social da mortalidade e da violência de nossos jovens submetidos à justiça penal e aos órgãos de manutenção da ordem. Fornece-nos riquíssimos dados sobre a nova segregação social e racial que representa um recuo nos avanços que a sociedade e a justiça vinham apontando nas últimas décadas no reconhecimento dos direitos dos jovens, dos adolescentes e das crianças. Avanços em seu reconhecimento como sujeitos de direitos humanos, do direito à vida, primeiro direito humano. Nessa direção vinha avançando o reconhecimento do direito à educação. Este não avança solitário. Somente avança se avançar o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos dos jovens, adolescentes e crianças.

A retomada da segregação social e racial dos adolescentes e jovens se contrapõe aos avanços que vinham acontecendo no seu reconhecimento político como sujeitos de direitos: o ECA-1990; a PEC da Juventude, 2010, Proposta de Emenda à Constituição no. 68, que incorpora o termo “jovens” no capítulo dos Direitos e Garantias da Constituição Federal, legitimando direitos e políticas específicas públicas para a juventude³. Ainda, as Conferências Nacionais da Juventude (2008 a 2011)⁴; a aprovação da Lei no. 12.852 (2013)⁵ que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens: milhões em idade de 15-29 anos.

Nesses avanços do reconhecimento dos adolescentes-jovens como sujeitos de direitos humanos foi avançando o seu reconhecimento como sujeitos do direito à educação. Avança o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todo cidadão e dever do Estado. Em que momento estamos na garantia desses direitos que vinha avançando?

O *Mapa da Violência: os jovens no Brasil* (WAISELFISZ, 2014) mostra que as mortes de adolescentes e jovens por causas não naturais, por violências e homicídios dolosos continuam e cresceram. Mostram que a cor-raça das vítimas foi e continua muito elevada. Em 1980, 50% das mortes de jovens eram por causas externas, em 2011 passaram a ser 71,1% ou 2/3 das mortes por causas externas. O primeiro direito humano, à vida, negado a milhares de jovens-adolescentes. O *Mapa da Violência* chama a atenção para o brutal incremento de homicídios a partir dos 15 anos de idade: as taxas pulam de 24,2 homicídios por 100 mil habitantes para adolescentes com 15 anos para 62,1/100 mil habitantes com 17 anos e para 75,0/100 mil habitantes na idade de 21 anos. São taxas de homicídio nessa faixa de jovens que nem países em conflito armado conseguem alcançar (WAISELFISZ, 2014, p. 12). De 1980 a 2012, as taxas de homicídios tiveram um aumento de 148,5 %. Essa escalada da violência vem aumentando desde 2007.

Em todas as regiões, salvo o Sudeste, os quantitativos crescem de forma bem acentuada, como nas regiões Norte e Nordeste, região esta que quase duplicou os homicídios na década. O *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) adverte que os homicídios do grupo jovem adquirem caráter de verdadeira epidemia. No Brasil há 52,2 milhões de jovens que, o IBGE estima, em 2012 representavam 26,9% do total da população. Mas os homicídios (30.072) de jovens significam 53,4% do total dos homicídios do país, indicando que a vitimação juvenil alcança proporções extremamente preocupantes (WAISELFISZ, 2014, p. 30). As taxas chegam, em várias capitais, a mais de 100 homicídios por 100 mil jovens. Mas os homicídios de jovens não se concentram

apenas nas capitais e se espalham para polos de desenvolvimento do interior e de fronteira. Em 18 municípios os homicídios de jovens ultrapassam os 100 por 100 mil habitantes, chegando em alguns desses municípios a 371,5 homicídios por 100 mil jovens. Isso mostra que, para os jovens, a concentração da violência homicida é bem mais exorbitante e preocupante (WAISELFISZ, 2014, p. 46). Segundo os dados há uma disseminação da violência contra os adolescentes-jovens e um deslocamento dos polos dinâmicos.

O mapa destaca como fato relevante na estrutura dos homicídios que há diferenças de incidência ao longo do ciclo de vida da população. Até os 12 anos, o número de vítimas é relativamente baixo; a partir dos 13 anos, o número de vítimas de homicídios vai crescendo rapidamente até atingir 2.473 na idade de 20 anos, em 2014. A partir desse ponto, o número de homicídios vai caindo lenta e gradativamente. Ele informa, ainda, que os homicídios são violências notadamente masculinas. Há uma elevada proporção de mortes masculinas: 93,6% das vítimas de homicídios da população total é masculina, 11 vezes superior à feminina e entre os jovens 14 vezes superior à feminina. O mapa destaca que, regionalmente, os países da América Latina, incluindo Caribe, destacam-se pelos seus elevados índices de violência homicida contra os jovens.

Haverá lugar na agenda pedagógica para a concentração da violência homicida contra adolescentes e jovens? Como não ter lugar essa realidade tão tensa, tão injusta e tão antiética na agenda pedagógica, nas pesquisas e na produção teórica, nas análises de políticas educativas? A insegurança sobre seu direito à vida torna inseguros, ameaçados e negados todos seus direitos humanos e seu direito à educação, à formação humana. Dados mostram milhares desses adolescentes e jovens submetidos a essas violências homicidas que teimam em frequentar as escolas. Lutando pela escola como lugar de proteção de seu direito primeiro a viver. As lutas das famílias pobres e negras pelo direito à escola de seus filhos adquire uma nova radicalidade política, na medida em que a escola é associada ao direito à vida ameaçada. (ARROYO, 2012b).

Esses dados da violência contra adolescentes e jovens pobres e negros mostram uma realidade que interroga o sistema escolar. Sua função não deverá incluir a tarefa de que as escolas se pensem com a função de ser espaços de reconhecimento e vivência da vida, da humanidade que a violência homicida lhes vem roubando? A garantia de seu direito à educação, ao conhecimento e aos valores não deverá ser repensada a partir dessas vivências inumanas tão extremas de que são vítimas? Seria essa a função primeira da escola

para esses adolescentes-jovens ameaçados de viver? Escola tempo-espaco de um digno e justo viver?

O direito à educação será condicionado de maneira radical por essas ameaças vividas por milhares de jovens, adolescentes e até crianças. A negação de seus direitos humanos e do direito à educação é – parafraseando Waiselfisz (2014) – o espelho onde a sociedade, o Estado e o próprio sistema educacional são obrigados a descobrir seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros.

Em tempos em que os jovens-adolescentes e até as crianças pobres, negras estão sob o olhar condenatório da justiça, é urgente rever valores e rituais que os mantêm sob o olhar condenatório da justiça-injustiça escolar. Dados vêm mostrando que esses educandos estão entre os condenados por rituais injustos e antiéticos de reprovação, retenção e defasagem idade-série. Quanto mais essa infância-adolescência popular luta por escola e suas famílias mais lutam pelo direito à educação de seus filhos/as, mais se sofisticam avaliações escolares e institucionais, refinando as formas antiéticas de segregação social e racial no próprio sistema escolar.

A função do MEC, do Conselho Nacional de Educação - CNE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e dos centros de formação, assim como das escolas deveria ser reagir a essa condenação pela justiça, pela mídia e pela cultura social e política. É obrigatório que o Estado condene essas históricas inferiorizações. Que o próprio sistema escolar deixe de somar com essas segregações e condenações da infância popular como inferiores, sem valores de estudo, de trabalho e de ordem. É urgente valorizar tantas escolas e tantos docentes-educadores/as que vêm reconhecendo e mostrando os valores que essas infâncias e adolescências levam às escolas de seus coletivos sociais e raciais.

A COR DOS HOMICÍDIOS. A COR DA JUSTIÇA

Esse é o título que o *Mapa da Violência* dá aos dados sobre violência e raça. Lembra-nos o destaque semelhante de Michele Alexander (2001) no seu livro *El Color de la Justicia*. Em nossas análises destacamos que a segregação racial antiga e nova foi e continua sendo uma segregação racial. O *Mapa da Violência* (2014) reúne, na categoria negro, as categorias preto e pardo, utilizadas pelo IBGE. Na evolução global 2002 a 2012 o mapa mostra uma acentuada tendência de queda no número de homicídios da população branca e de aumento no número de vítimas na população negra. Essa tendência se observa

tanto para o conjunto da população quanto para a população jovem. Enquanto isso, de 2003 a 2012, entre os brancos, há uma queda do número de vítimas de 24,8%, entre os negros, as vítimas aumentam em 38,7%. Há uma seletividade social e racial dos adolescentes-jovens que vão ser assassinados. Morrem proporcionalmente mais negros que brancos. Na última década o número de homicídios de jovens brancos cai 32,3% e dos jovens negros aumenta 32,4%. “Para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros”, conclui o relatório do *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014, p. 134). E ainda: “A violência homicida se concentra na população negra e, de forma muito específica, nos jovens negros... Os mecanismos em que essa seletividade opera atingem o conjunto da sociedade brasileira” (WAISELFISZ, 2014, p. 145).

A naturalização e até a aceitação da violência contra jovens-adolescentes pobres e negros opera culpando as próprias vítimas: mulheres, crianças e adolescentes, idosos, negros etc.: “A estuprada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante; a aceitabilidade dos castigos físicos ou punições morais como função disciplinadora por parte das famílias e instituições...”. (WAISELFISZ, 2014, p. 168-169).

Diante desses dados tão impactantes que vitimam os mesmos sujeitos sociais e raciais que lutam pelo direito à escola, à proteção, por direito à vida, será que o Estado, o MEC, o CNE, as escolas, as políticas educativas, as diretrizes curriculares, os currículos de educação básica e de pedagogia e de licenciatura, o próprio pensamento pedagógico podem ignorá-los? A sensibilidade que outras áreas do conhecimento revelam nos relatórios e na formulação de políticas não pressiona pelo aumento da sensibilidade da educação para essas violências de que são as vítimas focais os jovens, adolescentes e até crianças, pobres e negros com que trabalhamos? A lenta e insatisfatória garantia do seu direito à educação não está diretamente relacionada a essas vitimações legitimadas, naturalizadas na sociedade, no Estado, na justiça, nos órgãos de repressão e no conjunto de instituições da sociedade, inclusive das escolas e universidades?

Os três fatores que o *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) aponta não se aplicam ao sistema escolar? O primeiro fator: não é uma violência institucional conviver com a crescente privatização não apenas do aparelho de segurança, mas dos serviços de saúde e de educação? Serviços mínimos públicos para pobres, negros e serviços privados de suposta melhor qualidade para os setores de renda alta e brancos? O segundo fator: a educação não está entregue ao jogo

político-eleitoral e à disputa partidária no MEC e nas secretarias estaduais e municipais de educação, na construção de escolas ou no seu fechamento, no campo, nos territórios quilombolas, indígenas e das periferias urbanas porque sem visibilidade e retorno político-partidário? A garantia do direito à escola da infância, adolescência pobre e negra entregue ao município, o ente federado mais pobre e mais vulnerável nesse jogo político-eleitoral e da disputa partidária? É justo que os direitos das crianças, dos adolescentes, pobres e negros a serviços públicos, a escolas sejam entregues à responsabilidade do município, o ente político mais pobre?

Por último, como o terceiro fator que o *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) aponta: a naturalização e aceitação da violência racial, social e até a legitimação social, política, mediática das violências dos pobres e negros, culpando-os de sua “imoralidade” e “falta de valores”. As análises sobre o mapa da violência contra jovens, adolescentes pobres, negros reforçam as análises de Anibal Quijano (2009), que destacamos, sobre a cor do sistema de classificação social na América colonizada e que o capitalismo torna mundial. O *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) e a “Cor dos homicídios, a Cor da Justiça” reforçam o que Anibal Quijano (2009, p. 107) nos advertia: “o processo de produção da “Cor” como sinal principal de classificação social ainda é uma questão cuja pesquisa histórica está por fazer”. Os dados sobre as violências homicidas, sobre a cor dos homicídios e a cor da justiça apontam a urgência de fazer essas pesquisas. Pesquisar mais sobre a cor da educação. Sobre a cor da negação do direito à educação, a cor das reprovações e dos resultados das avaliações segregadoras externas e das escolas que são suas vítimas, com destaque para os alunos/as pobres e negros.

As análises do *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2014) concluem lembrando que a própria existência de leis ou mecanismos específicos de proteção como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude, o Estatuto do Idoso, a Lei Maria da Penha, as várias iniciativas no campo das ações afirmativas etc. indicam claramente as desigualdades e as vulnerabilidades existentes. O *Mapa* termina lembrando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diante de tamanhas e persistentes violências volta a indagação de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 42):

Devemos perguntar-nos se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica?

Diante dessa realidade de tantas violências contra os adolescentes, jovens pobres e negros, diante da pressão da sociedade a favor da redução da maioridade penal, diante da cor dos assassinatos e da cor da justiça penal e dos órgãos de segurança se torna de extrema atualidade a pergunta de Boaventura de Sousa Santos: a reação hegemônica contra os direitos da infância, da adolescência e da juventude pobre, negra, ainda, os próprios direitos humanos poderão ser usados de modo contra-hegemônico? Questões postas às políticas educacionais, às escolas, às universidades e a seus profissionais que mostram que o direito à educação passa por tempos insatisfatórios. Questões postas à ética profissional: não nos desarmemos em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser combatida. O direito à educação não vai melhorar sozinho.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, M. *El color de la justicia: la nueva segregación racial en Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing, 2014.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- _____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2012b, p. 23-34.
- _____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. (Orgs.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012c, p. 23-54.
- ARROYO, M. G.; SILVA, M. (Orgs.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. (Orgs.). *Trabalho-Infância*. Petrópolis: Vozes, 2015 (no prelo).
- BRASIL. *Censo Demográfico 2010*. Brasília: IBGE, 2010.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. Brasília: IBGE, 2011.
- _____. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: IPEA/SEPPIR, 2014a.
- _____. *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Brasília: MEC/SECADI, 2014b.
- CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Orgs.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013.
- GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- HOBSBAWM, E. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: etnocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da Violência: Os jovens no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil, 2014.

NOTAS

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional.

³ Proposta de Emenda à Constituição 42/2008, PEC da Juventude. Aprovada pelo Senado em dois turnos de votação, em 7/7/2010. A proposta inclui o termo juventude na Constituição.

⁴ As duas conferências foram realizadas em Brasília, a primeira em 2008 e a segunda em dezembro 2011, com participação de mais de 800 mil jovens do Brasil e de 14 países da América do Sul, África, América do Norte e Europa durante as etapas preparatórias, que incluíram pré-conferências, conferências regionais, estaduais e municipais. A aprovação da PEC da Juventude, do Estatuto da Juventude e do Plano Juventude Viva são resultados dessas duas conferências.

⁵ Lei nº 12.852, de 05/08/2013 - Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

Recebido: 02/06/2015

Aprovado: 16/06/2015

Contato:

Rua Tomé de Sousa, 562, AP. 601
 Bairro Funcionários
 Belo Horizonte | MG | Brasil
 CEP 30.140-130