



GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 201

REPENSAR A ESCOLA PÚBLICA EM FINAIS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado - UFMS

Resumo

Este trabalho apresenta parte de pesquisa concluída, fundada nos aportes das sociologias da educação e jurídica, que estudou o contexto da proposição de um novo contrato educativo. Esse contrato foi reinventado no final do século XX, para atender às demandas de uma nova escola para todos, delineada nos determinantes da justiça social e na relação de acesso aos conhecimentos distribuídos pelo/no currículo. A metodologia da investigação ancorou-se nos procedimentos da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, organizada em levantamento, seleção e análise de produções sobre direito à educação, escola justa e currículo. Entendemos que as políticas educacionais vigentes, ainda que elaboradas sob o cunho de reforma social dos anos 1990, constituem uma perspectiva de ação do Estado na garantia do Direito à educação, possível, em uma sociedade capitalista e desigual, na perspectiva da construção de uma escola mais justa.

Palavras-chave: Sociologias da Educação e Jurídica. Direito à educação. Escola justa. Currículo.

Introdução

Este texto expõe parte de pesquisa concluída em 2014, que teve como objeto de estudo a justiça social, delineada na relação do acesso à escola e ao currículo, investigada nos aportes das sociologias da educação e jurídica, ancoradas no contexto de um novo contrato educativo, reinventado em finais do século XX, para atender às demandas da escola para todos.

No contexto da chamada sociedade democrática, ao pensarmos nos direitos dos cidadãos, é inevitável nos remetermos à justiça. A justiça garante, de um lado, em forma de leis, a efetivação dos direitos e, de outro, que o Estado, pela ação de seus governantes, assegure a materialização desses direitos de maneira planejada e organizada, isto é, por meio das políticas públicas.

A relação entre a Justiça, o Estado e o Direito à educação expressa os contornos da construção de um contrato educativo, que promova a democratização do

acesso à educação e aos conhecimentos, assumindo que todos são sujeitos de direito, com o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Em termos do direito à educação, o aluno tem direito:

- A receber uma educação completa que lhe ofereça oportunidades para uma formação integral e inserção laboral;
- A que se lhe ajude a modelar uma personalidade respeitosa dos direitos humanos, amante da paz e do entendimento entre as pessoas e os povos;
- A não ser discriminado por motivo de sua etnia, gênero, situação socioeconômica ou opção sexual;
- A receber atenção adequada em caso de ter necessidades educativas especiais ou de viver em situações de conflitos naturais ou armados;
- A estudar em um ambiente de confiança, segurança, de bom trato e de respeito mútuo;
- A ser educado em sua própria língua, quando se tratar de meninos e meninas de povos originários;
- A que se respeite a sua integridade física e moral, e a não ser objeto de assédio ou tratos vexatórios e degradantes;
- A que se respeitem a sua liberdade pessoal e de consciência, as suas convicções religiosas e ideológicas;
- A ser informado sobre como e com quais critérios será avaliado, e a ser avaliado e promovido de acordo com um sistema objetivo e transparente;
- A participar da vida cultural do centro recreativo e a associar-se a alguma organização estudantil que o represente. (RIVAS, 2010, p. 35, tradução nossa)¹.

Os direitos citados reforçam a necessidade de uma educação que reconheça os direitos humanos, não apenas com conteúdos que abordem a ética e o respeito ao próximo, mas, sobretudo, com práticas educativas que favoreçam o exercício desses direitos.

Para investigar essa necessidade, buscamos apreender a forma como a escola pública estatal cumpre o seu papel diante do direito à educação e como o currículo se

¹ A recibir una educación completa que les ofrezca oportunidades para una formación integral e inserción laboral. A que se les ayude a modelar una personalidad respetuosa de los derechos humanos, amante de la paz y del entendimiento entre las personas y los pueblos. A no ser discriminados por motivo de su etnia, género, situación socioeconómica, u opción sexual. A recibir atención adecuada en caso de tener necesidades educativas especiales, o de vivir en situaciones de conflictos naturales o armados. A estudiar en un ambiente de confianza, de seguridad, de buen trato y de respeto mutuo. A ser educados en su propia lengua, cuando se trate de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios. A que se respete su integridad física y moral, y a no ser objeto de acoso o tratos vejatorios y degradantes. A que se les respete su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas. A ser informados sobre cómo y con qué criterios se les evaluará, y a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente. A participar en la vida cultural y recreativa del centro educativo y a asociarse en alguna organización estudiantil que los represente.

torna uma peça fundamental nesse processo. Partimos do pressuposto de que a escola, ao ser repensada como direito, a partir de um ‘novo contrato educativo’, se ancora na mesma ideia proposta pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, em meados do século XVIII, isto é, de ‘contrato social’ como um pacto legítimo, pautado na supressão da vontade particular como condição de igualdade entre todos.

No contrato social tal como a modernidade o desenvolveu, a cidadania foi delimitada por meio do Estado-Nação, mediante uma arquitetura política que garantia aos indivíduos e aos grupos em geral um conjunto de deveres, proteções sociais e políticas, em troca da abdicação da identidade local. Ou seja, a lealdade não se baseava em pertenças étnicas, familiares, religiosas ou tradições, mas naquilo que se deveria assumir como nacional, o território, a língua e a cultura, entre outros fatores.

A sociedade composta por diversas instituições em que os indivíduos convivem e se relacionam tem, na educação, um fenômeno do qual se esperam diversos resultados, como o desenvolvimento social, político e econômico do país. A sua relevância se expressa quando se torna um Direito Social², com o conseqüente revestimento de universalidade.

Tal relevância ressalta a educação institucionalizada como precursora do desenvolvimento do país, suscitando a capacidade de promoção das transformações sociais, chamando o Estado e a justiça para a garantia e a efetivação do direito à educação. Cury (2002, p. 249) atesta que:

[...]a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

A educação institucionalizada tem sido reconhecida, desde a Modernidade, como probabilidade de consolidação de um Estado-nação e de contribuir para o

²Foi reconhecida dessa forma, pela primeira vez, com a promulgação da Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000 e EC nº 64/2010)” (BRASIL, 2010, p. 20).

desenvolvimento do país, sendo responsável pela formação de cidadãos ativos e participativos, atores indispensáveis para a conquista e a manutenção da democracia.

Sob essa perspectiva de análise, alinhamo-nos às reflexões quanto ao ‘novo contrato educativo’, cujos fundamentos pretendem dar conta da justiça social, incursionando pelo âmbito escolar, tendo a escola como o lócus que interfere e sofre interferências nas/das desigualdades sociais.

Rawls (2002) relaciona a justiça a uma questão de equidade na distribuição dos bens primários/necessários em uma dada sociedade. Já Young (1990) assevera que a justiça distributiva, defendida por Rawls, não responde a todos os conflitos inerentes a uma sociedade; por isso é necessário que a sua noção seja ampliada.

A justiça social ocorre quando contribui para dismantelar as estruturas de opressão e dominação na sociedade. Nem todas as questões de justiça se reduzem à distribuição, ou seja, há ‘cinco faces da opressão’: a violência, a marginalização, a exploração, a ausência de poder e o imperialismo cultural, que se originam de diferentes fontes e não são solucionáveis apenas com a distribuição igualitária dos recursos.

A educação é um processo que opera mediante relações, que *no se pueden* neutralizar nem mudar para que incluam, em sua própria essência, a possibilidade de uma distribuição igual do bem social. Esse “bem” significa coisas distintas para os filhos da classe dirigente e para os da trabalhadora e os reportará (ou acarretará) coisas diferentes a cada um. (CONNELL, 1999, p. 28, tradução nossa, grifos da autora).³

Dessa forma, o espaço escolar seria responsável por minimizar a situação discriminatória e excludente da sociedade contemporânea no processo de construção de uma escola mais justa.

‘Novo contrato educativo’: a escola como lócus de justiça social

³ La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que *no se pueden* neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este ‘bien’ significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes.

Refletir acerca da justiça conduz-nos a um contexto que envolve sujeitos e direitos, nos limites de nossa análise, tendo a escola como instituição formadora dos cidadãos e elemento indispensável na sociedade. Isso significa pensar que a justiça na escola, ou uma escola justa, conceitua a educação como um direito de todos, sem distinção. Assim, o acesso à escola pública estatal, à educação institucionalizada, configura-se em um movimento de cumprimento legal.

Contudo, além do acesso, torna-se crucial garantir a permanência na escola, o que leva à reflexão sobre a maneira como o sujeito é tratado quando inserido na instituição e a identificação que lhe é, ou não, imposta. Em outras palavras, trata-se de apreender a norma distintiva, operada por práticas civilizacionais, isto é, escrita e leitura, que marcam uma nova forma de socialização (escolar), que se torna hegemônica.

Canário (2005) menciona três dimensões da escola, que consistem em uma tentativa de definição do seu papel na sociedade: a escola como forma, organização e instituição. Quanto à forma escolar, introduz uma nova maneira de gerar aprendizagem, em que ocorre a escolarização das atividades educativas não escolares, ou seja, a educação é valorizada, tendo a forma escolar como parâmetro. Os saberes aprendidos fora desse contexto são desvalorizados.

No tocante à organização escolar, há uma transição nos modos de ensino, passando do ensino individualizado (um mestre, um aluno) para o ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizando o surgimento dos sistemas escolares modernos. A dimensão organizacional sofreu uma naturalização durante os dois últimos séculos, quanto às orientações no funcionamento da escola, o que acarreta a ausência de questionamentos, por parte de professores e alunos, sobre os modos de trabalho escolar, trazendo estabilidade à escola.

No que tange à forma institucional, a escola é identificada como uma ‘fábrica de cidadãos’, pois desempenha um papel central na integração social, difundindo um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, fundamentais sob a perspectiva

durkheimiana, de prevenção da anomia social e na inserção da divisão social do trabalho, contribuindo, assim, para a construção dos modernos Estados-nação⁴.

Tais dimensões apresentam o contexto escolar, levando a questionamentos e análises, além da compreensão das mutações sofridas pela escola a partir de uma perspectiva diacrônica, que nos remete ao ‘tempo de incertezas’. É um tempo definido pela decepção com a escola diante das mudanças no contexto político, econômico e social, que produzem incertezas para os jovens, por não saberem o que esperar da escola e do mercado de trabalho.

Refletir sobre as transformações das sociedades capitalistas no final do século XX e início do século XXI significa deparar-se com a crise de reestruturação do capital, que favoreceu a ampliação das desigualdades econômicas, sociais e escolares, em contraposição à ideia de que todos têm a mesma condição de acesso, o que fortalece a igualdade meritocrática de oportunidades como variável da justiça escolar. Tal igualdade

Designa o modelo de justiça que permite que todos participem em uma mesma competência, sem que as desigualdades de fortuna e de nascimento determinem diretamente as suas possibilidades de êxito e de acesso a qualificações escolares relativamente pouco frequentes. (DUBET, 2005, p. 14, tradução nossa)⁵.

A igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são condições inerentes à sociedade democrática. Ao mesmo tempo em que mantêm os princípios fundamentais, isto é, a igualdade entre os indivíduos, mantêm a divisão do trabalho, tão cara às sociedades modernas. Isso denota que é essencial, à sociedade capitalista, que na escola existam vencedores e vencidos, pois não há espaço no mercado de trabalho para a absorção de todos os indivíduos formados e qualificados.

⁴ Ortiz (1999, p.78) aponta que a Revolução industrial e a modernidade caminham juntas. Elas trazem consigo um processo de integração até então desconhecido: a constituição da nação. Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história dos homens), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que, no âmbito de um determinado território, ocorre um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes).

⁵ Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a calificaciones escolares relativamente poco frecuentes.

[...] a igualdade de oportunidade é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e só o mérito pode justificar as diferenças de entrada, de prestígio, de poder, etc., que produzirão as diferenças de desempenhos escolares. (DUBET, 2005, p. 14, tradução nossa.)⁶.

Se as desigualdades de acesso são substituídas pelas desigualdades de êxito, um ponto a considerar seria a forma como a escola trata o aluno e o seu desempenho. Uma escola justa não trataria de forma diferenciada aqueles que obtêm êxito ou fracassam.

[...] na escola democrática de massas, já não são as desigualdades sociais que selecionam os alunos no início da sua escolarização: são agora os mecanismos escolares mesmos, as notas e as decisões de orientação que fazem o “trabalho sujo”. (DUBET, 2005, p. 27, tradução nossa)⁷.

Nesse contexto, está facultada a condição de reprodutora das desigualdades sociais existentes fora do espaço escolar, mas também de produtora de estratégias para minimizar as desigualdades diante da diversidade cultural, social e econômica dos alunos. O currículo e a distribuição de conhecimento são, então, instrumentos na construção de uma escola justa.

Da igualdade de oportunidades ao currículo como instrumento para uma escola justa

O que esperar da escola que se denomina justa? Dubet (2005) sinaliza para um novo contrato educativo que, longe de desprezar a igualdade de oportunidades, reconhece-a como uma ficção primordial: “[...] a igualdade de oportunidades é

⁶ [...] la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y solo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos, de prestigio, de poder, etc., que producirán las diferencias de desempeños escolares.

⁷ [...] en la escuela democrática de masas, ya no son las desigualdades sociales las que seleccionan a los alumnos al inicio de su escolarización: son ahora los mecanismos escolares mismos, las notas e las decisiones de orientación las que hacen el “trabajo sucio”.

necessária porque mobiliza princípios de justiça e proposições morais fundamentais em uma sociedade democrática.” (DUBET, 2005, p. 40, tradução nossa)⁸.

No entanto, o autor entende a necessidade de agregação a um novo projeto, de modo a avançar para uma escola justa, na qual “[...] *a igualdad distributiva de oportunidades*” (DUBET, 2005, p. 39, tradução nossa, grifo do autor)⁹ seria o mecanismo que operaria com a equidade, influenciando a distribuição controlada e razoada dos recursos atribuídos à educação pública estatal, a fim de construir uma maior igualdade na competência escolar.

Pensar sobre a distribuição das oportunidades escolares implica admitir que há desigualdades sociais anteriores à escola, que não são compensadas somente pela equidade de ofertas. Uma alternativa para a resolução da condição da igualdade de oportunidades seria por meio da discriminação positiva, reservando certa quantidade de cotas em função da origem dos alunos.

Porém, segundo Dubet (2005), os efeitos dessa modalidade são perversos quando destroem as condições da igualdade meritocrática de oportunidades. Embora mantendo críticas à política de ações afirmativas, o autor apresenta uma inovação, idealizada por Wilson, a política de *affirmative opportunity*, “[...] estabelecendo um tratamento diferencial dos indivíduos segundo a singularidade da sua história e dos seus projetos” (DUBET, 2005, p. 48, tradução nossa)¹⁰. Sob essa perspectiva, a discriminação positiva incumbir-se-ia de atender a indivíduos e não a coletivos, pois no nível de cada indivíduo cristalizam-se verdadeiramente as deficiências e as desigualdades sociais.

Entendemos que, na busca por uma educação para todos, não é aceitável que alguns sejam beneficiados em detrimento de tantos outros, ou que existam cotas para negros, porquanto a desigualdade abarca, além da questão étnica e racial, a questão de gênero e a questão econômica.

A criação das cotas prevê a ‘solução’ de parte do problema, mas está longe de promover uma escola justa. No Brasil, tal solução é definida pelo governo e por parte da

⁸ [...] la igualdad de oportunidades es necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática.

⁹ [...] la igualdad distributiva de oportunidades.

¹⁰ Estableciendo un tratamiento diferencial de los individuos según la singularidad de su historia y de sus proyectos.

população beneficiada como inclusão social. Dubet (2005) lembra outros elementos que devem ser elencados na desigualdade de êxito escolar, pois vê como imprescindível a participação efetiva dos pais e alunos na escola. Conhecendo como ocorre o processo educativo, poderão orientar seus filhos na aquisição de competência para fazer bom uso da oferta.

Há, ainda, a preocupação com os alunos cujo desempenho é menor. Mesmo sem obter êxito escolar, esse aluno continua na escola. O que ele aprende, o que a sociedade espera de um aluno fraco? O que ele tem a oferecer? Essa realidade desperta em Dubet (2005) a seguinte questão: quais saberes e conhecimentos a escola pode levar aos seus alunos, sejam eles exitosos ou não?

Problematizar o tema do conhecimento distribuído na escola, para nós, significa ter em mente as proposições levantadas pela teoria crítica do currículo, que colocam “[...] em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.” (SILVA, 2005, p. 30).

Esse questionamento direciona-nos à argumentação de Apple (1995) quanto aos conhecimentos distribuídos na escola:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

Dessa forma, as indagações quanto ao contexto escolar e o conhecimento oficial distribuído aos alunos conduzem-nos às formas de pensar a viabilidade da escola justa. Se o currículo expressa uma escolha, uma seleção de saberes, conhecimentos, valores e normas, que tendem a favorecer um grupo em detrimento de outro, acaba sendo instrumento que gera desigualdades no percurso escolar que, conseqüentemente, se estendem para uma desigualdade social.

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como

concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1995, p. 60).

Entretanto, se a construção do currículo envolve escolha e seleção, por que não ser um instrumento que favoreça a consecução do direito à educação, valorizando as diferentes culturas que constituem a sociedade, com conhecimentos e valores que atendam ao coletivo?

Talvez a direção para um currículo mínimo, a uma cultura comum oferecida pela escola de massas, como tentativa de minimizar as desigualdades existentes anteriores à escola, ideia apresentada por Dubet¹¹, favoreceria o aprofundamento dos estudos aos alunos com melhores desempenhos.

O princípio da cultura comum deve atenuar os efeitos desiguais da competência meritocrática, garantindo algo comum a todos os alunos. [...] O imperativo da cultura comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação. (DUBET, 2005, p. 70, tradução nossa)¹².

A escola produz um bem educativo na formação de sujeitos capazes de conduzir a própria vida, que constroem capacidades de confiança em si e nos outros. Essa formação está menos relacionada aos saberes apreendidos do que à maneira como são transmitidos. Assim, “[...] uma escola justa não só deve ser útil para a integração social dos alunos, mas deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. Nesse sentido deve-se compreender a igualdade individual de oportunidades.” (DUBET, 2005, p. 72, tradução nossa)¹³.

Além dessa questão, ainda nos reportamos ao efeito das desigualdades escolares nas desigualdades sociais, isto é, a própria escola acaba por realizar a seleção futura do mercado de trabalho. O diploma obtido possui valor diferenciado, pois há formações que recebem menor destaque/prestígio e que, na prática, mantêm as

¹¹ Críticas foram apresentadas na leitura do nivelamento por baixo, pelo qual os melhores alunos seriam prejudicados,

¹² El principio de la cultura común debe atenuar los efectos desiguales de la competencia meritocrática, garantizando algo común a todos los alumnos. [...] El imperativo de la cultura común es una elección de justicia fundamental, pois preserva a los más fracos de una degradación de su situación.

¹³ una escuela justa no solo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido, debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades.

desigualdades: “[...] a escola funciona [...] como um filtro que dispensa os empregadores de selecionar em função das competências dos indivíduos e das exigências dos postos. A injustiça escolar duplica a do capitalismo.” (DUBET, 2005, p. 76, tradução nossa)¹⁴.

Diante do exposto, depreendemos que a garantia do acesso à escola pública estatal e à igualdade de oferta representa atendimento de parte do direito à educação, mas é apenas o início do processo educativo institucionalizado, que se configura de maneira mais ampla. A preocupação de Dubet (2005) com a escola justa e com as consequências sociais da instituição é, por certo, de extrema relevância na realidade atual.

Reflexões sobre como encontrar meios que tornem essa escola mais justa e mais humana, nas relações entre seus atores, presumem uma mudança no contrato educativo, com ações que minimizem as desigualdades escolares. A igualdade de oportunidades revela uma parcela da justiça escolar, mas a sequência do processo educativo baseado na meritocracia produz desigualdades escolares, em decorrência do desempenho dos alunos, embora essa desigualdade pareça justa.

Dubet (2005) sugere três princípios que tornariam a escola mais justa: a definição de uma cultura comum, que todo cidadão possui, independentemente do transcurso de seus estudos, minimizando as desigualdades escolares; a forma de encarar os efeitos sociais das desigualdades escolares pois, embora a escola produza desigualdades justas, elas podem ter consequências sociais injustas, quando as qualificações fecham mais portas do que abrem; a crueldade inerente à competência meritocrática, pela qual a educação deve aproximar-se a reconhecer e a formar os indivíduos, independentemente de seus desempenhos e méritos.

Uma escola justa deve preocupar-se com a formação integral do sujeito, proporcionando uma cultura comum, de base, que acarrete um nivelamento mínimo cultural entre os alunos que têm acesso à escola, visando a minimizar as desigualdades existentes, pela diversidade de origens. Mais do que a formação para o mercado de trabalho, a escola deveria empenhar-se em prol da formação do cidadão. Trataria de

¹⁴ [...] la escuela funciona [...] como un filtro que dispensa a los empleadores de seleccionaren función de las competencias de los individuos y de las exigencias de los puestos. La injusticia escolar duplica la del capitalismo.

oferecer acesso a conhecimentos que suscitem a reflexão crítica sobre o contexto social em que ele vive e sobre qual atuação poderia desempenhar para buscar modificações das suas condições de vida para, assim, promover a sustentação para a manutenção de uma sociedade democrática, cujos objetivos primeiros deveriam ser o bem viver da/na coletividade.

A ideia de promover uma cultura comum, uma base mínima de conhecimentos para disponibilizar aos alunos, remete-nos à função do currículo na escola. Essa questão traz à tona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), política elaborada já no contexto da reforma dos anos 1990, que expressa a concepção de que há a necessidade de uma base comum de conhecimento para que a escola colabore para a formação do cidadão:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

Embora o documento indique a necessidade de que as escolas de todo o país distribuam conhecimentos comuns, respeitando as diversidades inerentes às diferentes regiões do Brasil, o que, de certa forma, tenderia a diminuir as desigualdades culturais existentes anteriores à escola, indagamos: a seleção dos conhecimentos é realizada por quem? Com quais critérios de escolha?

Nos estudos evidenciados pela teoria crítica do currículo, a ênfase recai sobre as questões de desigualdade social, uma vez que os agentes são pensados a partir do pertencimento às classes sociais, o que indica que o currículo “[...] está longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais.” (GOODSON, 1997, p. 79).

O enfoque de Moreira (2008) sobre o currículo viabiliza torná-lo um instrumento favorável à obtenção de uma escola justa e ao cumprimento do direito à educação, pois

[...] o currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem, conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo que aprofunde a busca e a construção do que Laclau e Mouffe chamam de democracia radical e plural” (MOREIRA, 2008, p. 8).

No entanto, diante do contexto social, político e econômico atual, qualquer análise sobre a escola e o direito à educação deve passar pelas políticas educacionais, que influenciam diretamente no processo educativo.

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final da década de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia. (HYPOLITO, 2010, p. 1338).

A ênfase neoliberal compromete a educação como direito já que, sob essa perspectiva, a prioridade é voltada para a manutenção do capital, o que se traduz em redução de investimentos por parte do governo nas políticas sociais, além de implementação da gestão escolar nos moldes empresariais. Isto é, espera-se que os indivíduos que ingressam nas escolas desenvolvam habilidades e competências que levem à sua inserção no processo produtivo.

Em contraposição à conjuntura estabelecida pelo neoliberalismo, no ano de 2007, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica - SEB, do Ministério da Educação – MEC, publicou ‘Indagações Curriculares’, um conjunto de documentos composto por cinco volumes, cujo objetivo principal foi promover um debate nas escolas e nos sistemas de ensino sobre a concepção de currículo e o seu processo de elaboração. Esses documentos, elaborados sob a perspectiva de políticas curriculares, confirmaram a renovação do contrato de uma ‘escola para todos’, democrática, ressaltando a diversidade, a cultura e a igualdade.

Esse exercício, que possibilitou reflexões acerca da função dos currículos na escola e suas consequências na formação dos cidadãos que se desejam, pode ser entendido como uma tentativa de criar outras alternativas para a realização dos processos educativos nas instituições escolares. Alternativas que busquem minimizar as desigualdades escolares, sejam elas produzidas, ou não, na escola.

Essa proposta evidencia o que os cidadãos esperam dos governos. Trata-se de uma iniciativa que provoca reflexões e discussões sobre a materialização de condições efetivas de cumprimento do direito à educação no sentido mais amplo – uma escola justa pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática menos desigual, mais justa e solidária.

Notas Finais

O contexto social de finais do século XX até este momento demonstra que está ainda distante a efetivação de uma “educação para todos”, que inclua todas as pessoas em um processo de escolarização no qual as diferenças sejam respeitadas e que forme indivíduos capazes de transitar pelas diferentes possibilidades de se tornar produtivo.

A justiça social, transformada em escolar, ganha espaço no momento em que os direitos fundamentais imprimem força ao movimento de busca pela seguridade dos direitos adquiridos pelo cidadão, particularmente, o direito à educação, por grupos anteriormente não reconhecidos, que hoje lutam por espaços cada vez maiores no contexto social, grupos que desejam ter as suas vozes ouvidas.

Diante disso, problematizar a distribuição dos conhecimentos pelo/no currículo implica colocar em foco o direito à educação de qualidade, cujos conhecimentos distribuídos propiciem aos indivíduos desenvolverem plenamente as suas capacidades e potencialidades e, sobretudo a partir deles, refletirem sobre a sociedade e o seu modo de vida.

Referências

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.71-106.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Porto – Portugal: Porto Editora, 2005.

CONNEL R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ed. Morata, 1999.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DUBET, F. **La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?** Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIVAS, R. H. El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. In: **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Chile, v. 4, nº 2, pp. 25-39, septiembre, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html>. Acesso em: 28/12/2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YOUNG, I. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.