



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa

José Carlos Libâneo

Como citar: LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In:* MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola:** desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p33-50>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A DESFIGURAÇÃO DA ESCOLA E A IMAGINAÇÃO DA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

José Carlos Libâneo

O texto desta comunicação¹ refere-se a parte dos estudos e pesquisas que venho desenvolvendo acerca da incidência de políticas educacionais no funcionamento interno das escolas². Uma das questões investigadas em pesquisa empírica foi o impacto de políticas neoliberais baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino. A análise dos dados evidenciou que essas políticas, ao contrário do que anunciam, produzem uma qualidade de ensino restrita e restritiva em rela o às

¹ Texto apresentado na 18ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília realizada em 4/9/2019 na Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp, Campus de Marília com o tema *(De)forma o na escola: desvios e desafios*, na Mesa Redonda *Esvaziamento do currículo da Educa o Básica ao Ensino Superior*.

² Estes estudos são desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Teoria histórico-cultural e práticas pedagógicas, no Programa de Pós-Gradua o em Educa o da PUC Goiás. O conteúdo aqui abordado vincula-se ao projeto de pesquisa *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus refer nciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental de Goiás* (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

possibilidades das escolas de promoverem o desenvolvimento humano dos alunos e a justiça social. Desse modo, políticas influenciadas por organismos multilaterais no contexto da expansão do mercado globalizado, mesmo inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, na verdade, produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Além disso, outras propostas de políticas educacionais, ainda que em oposição às orientações neoliberais, podem contribuir para a desfiguração de sentido da escola à medida que relativizam a importância do conhecimento escolar e a dimensão de igualdade entre os seres humanos. É nesse sentido que trago a discussão dos temas da desfiguração da escola e da imaginação da escola socialmente justa.

Há pelo menos 20 anos, meus estudos vêm tendo como foco a relação entre desigualdade social e desigualdade escolar ou, mais especificamente, a relação entre educação e pobreza, em suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem. O estudo dessas relações tem muitas portas de entrada como a análise econômica, a análise sociológica, a análise política, a análise pedagógica, todas elas necessárias para compreender a ação educativa na sociedade em sua totalidade. Neste texto, meu intento se restringe a trazer elementos de uma análise pedagógica das questões educacionais, especialmente no que se refere às finalidades, objetivos e funções da escola em face das desigualdades sociais, articulada com a análise sociopolítica. O primeiro tópico aborda a questão das finalidades educativas escolares e o dissenso vigente hoje no Brasil sobre funções da escola. O segundo apresenta os embates entre posicionamentos mais em evidência sobre essas funções, tanto nas políticas educacionais oficiais quanto na comunidade de pesquisadores e docentes. No terceiro tópico, são apresentadas considerações cuja intenção é contribuir para o avanço de um entendimento coletivo entre educadores acerca de premissas para a busca de uma escola socialmente justa.

1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E O DISSENSO EM TORNO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA

A discussão de temas como relações entre educação e pobreza e a importância da escola pública, desfiguração da escola e escola e justiça social, vinculam-se necessariamente à questão das finalidades, objetivos e funções das escolas na sociedade. Ela remete à pergunta “para que servem as escolas”, já posta com propriedade por Young (2007) em artigo provocativo acerca das tensões e conflitos existentes nas sociedades em torno das respostas a essa pergunta. Neste texto, a pergunta é afunilada para abordar, especificamente, finalidades educativas de escolas públicas destinadas a crianças e jovens originários de famílias pobres. A relevância do tema parece ser incontestável, à medida que a concepção de finalidades, objetivos e funções da escola antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, projeto pedagógico e curricular das escolas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino, formas de organização das escolas, currículo de formação de professores, formas de avaliação de sistemas de ensino e da aprendizagem dos alunos. No contexto brasileiro, no que diz respeito às finalidades educativas escolares, por um lado, há ostensiva resistência de educadores às políticas educacionais oficiais em vigor, mas, por outro, são encontrados, também, diferentes, variados e discordantes posicionamentos na comunidade de pesquisadores do campo da educação em relação a essas finalidades.

O tema das finalidades, objetivos e funções da escola tem gerado interesse de pesquisadores, destacando-se estudos realizados no Canadá (LENOIR *et al.*, 2016a; LESSARD; MEIRIEU, 2015) e por pesquisadores brasileiros (EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2014, 2016, 2019; LIBÂNEO; FREITAS, 2018; SILVA, S. P, 2014, 2019; PESSONI, 2017). Tais estudos promoveram esclarecimentos conceituais acerca de finalidades e objetivos da educação escolar, das fontes teóricas dessas finalidades e sua difusão por organizações internacionais no contexto da globalização.

As finalidades educativas escolares indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem. São portadoras de ideologia, de juízos de valor, conforme contextos político, econômico, cultural e socioeducativo e, assim, definem critérios de qualidade do

ensino e reverberam nas políticas educacionais e no trabalho das escolas e professores (LIBÂNEO, 2019). As finalidades refletem, igualmente, a noção de ser “educado” numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas.

Em Lenoir *et al.* (2016b), é feita a distinção dos conceitos de finalidades, objetivos e funções da escola. As finalidades expressam concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo de maneira a dar uma direção de sentido à ação presente e futura desses sistemas. Objetivos se referem a resultados mais precisos e verificáveis, requerendo ações programadas e coerentes, eles traduzem finalidades em ações deliberadas. Ainda segundo os autores, o termo funções remete às finalidades que grupos de sujeitos atribuem a uma instituição. No caso da instituição escolar, as funções sociais podem ser apreendidas de diversas maneiras pelos diferentes grupos que compõem a sociedade e que têm uma relação com este sistema. Em suma, funções da escola dizem respeito a papéis de diversos tipos que lhe são atribuídos e pelos quais se responsabiliza. Tanto quanto as finalidades, objetivos e funções se revestem de implicações ideológicas e políticas, portanto, vinculam-se a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional. Finalidades e objetivos, à medida que orientam decisões tanto dos sistemas de ensino quanto das práticas educativas, são ainda objetos de disputa teórica e político-ideológica nas ciências humanas e na educação, do que resultam diferentes percepções acerca das funções das escolas, formas de organização e gestão, formas de concretização do processo de ensino-aprendizagem. As disputas no âmbito acadêmico têm gerado, no campo da educação, acentuados dissensos que partem de significados muito difusos de “qualidade de ensino”, dificultando formas de luta política frente à clareza de finalidades e objetivos expressos nas políticas neoliberais para a educação (LIBÂNEO, 2010, 2018).

Abordando as finalidades educativas e funções da escola em âmbito internacional, Lenoir *et al.* (2016b) apontam dilemas em vários países em relação a funções de instrução ou socialização, educação geral e qualificação profissional, atendimento à diversidade sociocultural, mobilidade social, formação de valores conservadores individualistas ou valores coletivos de justiça, solidariedade, autonomia, emancipação ou controle. Os autores são

contundentes ao afirmar que, na atualidade, as finalidades educativas estão submetidas a imperativos econômicos, políticos, burocráticos, os quais as destituem de seu sentido propriamente educacional. Em suma, embora não se possa afirmar que a existência das finalidades por si só tenha o poder de determinar os rumos de sua implementação, é a partir delas que se pode identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e como seus significados aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula.

Essas considerações, ao mesmo tempo que justificam a relevância da discussão das finalidades educativas, são o ponto de partida para distinguir diferentes posicionamentos que apostam na valorização da escola ou contribuem para sua desfiguração. É assim que o tema da desfiguração da escola encontra espaço em vários âmbitos. O quadro atual da educação brasileira se reveste de grande complexidade alternando problemas encontrados seja no âmbito das políticas oficiais (orientações liberais, tal como aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientações conservadoras, não necessariamente articuladas), seja na comunidade de pesquisadores da educação onde vigora um visível dissenso em torno das finalidades educativas escolares e das formas de funcionamento das escolas e salas de aula. O lado das políticas oficiais se apresenta com incrível agilidade na atualização das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que são mantidas as formas de controle da escola e dos professores com base nos resultados dos testes externos, são realçadas atualmente as formas de “fazer a cabeça” de educadores (*making of human kinds*, conforme POPKEWITZ, 2019) evidenciadas pela introdução das competências socioemocionais e o movimento em torno de políticas baseadas em evidência.

No âmbito da comunidade de pesquisadores e docentes, os problemas não são menores, haja vista as dificuldades incessantes do campo da educação de entender-se em relação a formas de resistência às imposições do mercado globalizado, às prescrições curriculares e às atuais políticas destrambelhadas do Ministério da Educação. Além disso, é preciso acrescentar as dificuldades dos educadores em entrarem em acordo sobre currículos e pedagogias alternativas ao currículo de resultados vigente e sobre formas de transformação das práticas pedagógicas no interior da escola. Tais dificuldades em boa parte estão ligadas ao dissenso visível na

comunidade de educadores acerca das finalidades e objetivos da educação escolar.

2 O EMBATE EM TORNO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA: AS POLÍTICAS OFICIAIS E A COMUNIDADE DE PESQUISADORES

Neste tópico apresento minha visão sobre os posicionamentos mais em evidência sobre as funções da escola, para mostrar o quanto as finalidades educativas escolares são controversas, sujeitas a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus significados.

A ESCOLA DE RESULTADOS

As políticas educacionais baseadas na obrigação de resultados se iniciam formalmente, no Brasil, no governo Itamar Franco com o Plano Decenal de Educação (1993), estendendo-se por todos os governos seguintes, totalmente consolidadas a partir do governo do Presidente Michel Temer e com a aprovação da BNCC. Conforme mostram estudos conduzidos nos últimos anos sobre a dependência das políticas educacionais de organismos internacionais, essas políticas institucionalizaram, em sistemas de ensino de várias partes do mundo, políticas de alívio da pobreza (EVANGELISTA, 2013; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; LEHER, 1998; LIBÂNEO, 2013, 2016; SILVA, M. A., 2014, 2019) nas quais se incluem o currículo de resultados, os programas e ações de acolhimento social para os pobres e as formas de fabricação de um tipo de ser humano compatível com interesses do mercado. A escola resultante desse currículo compõe-se de um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para alívio da pobreza e adequação dos indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico. Esta concepção de escola se caracteriza pela formulação de metas de competências do tipo instrumental, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, como também do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo.

A ESCOLA PARA O CONVÍVIO E O ACOLHIMENTO SOCIAL

O currículo de convívio e acolhimento social carrega forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. De algum modo se subordina à lógica das políticas de alívio da pobreza já mencionadas. Em consonância com documentos de organismos internacionais, a centralidade da escola é substituída por uma visão de educação ampliada em que se diz que não se educa só na escola, educação se dá em múltiplos lugares, ela acontece ao longo da vida inteira. Esse entendimento ganhou simpatia igualmente de setores progressistas mobilizados em favor de políticas sociais de atendimento à diversidade social. Um exemplo marcante disso foi a justificativa da proposta de escola de tempo integral do Ministério da Educação (BRASIL, 2009). Alega-se no documento que a escola hoje precisa assumir outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. Educação integral é, então, compreendida como uma formação que articula aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2009), oferecendo na escola atividades diversificadas para além do currículo convencional. É evidente que essa visão leva a conceber a escola como lugar de aglutinar políticas sociais que envolvem as áreas da saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários. Ou seja, a escola é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política (entre outros, ALGEBAILLE, 2006; EVANGELISTA, 2013, 2014; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; LEHER, 1998). Junta-se a isso, a promoção de valores de solidariedade e reconhecimento humano visando à prevenção e remediação desses conflitos sociais. Fica, assim, explícito que a missão social da escola se sobrepõe à missão pedagógica. O processo de ensino aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em face da supervalorização do papel de proteção social e cuidado.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Neste posicionamento, a escola é vista como espaço de socialização e de vivências socioculturais visando à formação de valores e atitudes

sociais e solidárias. Ele acentua os fatores sociais e culturais no processo de conhecimento, deixando em segundo plano fatores cognitivos internos da aquisição do conhecimento. Uma variante dessa visão consiste em pôr em prática o currículo integrado, introduzindo-se atividades baseadas em temas geradores, projetos ou centros de interesse. Os méritos desse posicionamento estão na valorização das práticas sociais e culturais e na sustentação da ação dos sujeitos e as possibilidades de um currículo crítico centrado na cultura em que se ressaltam os temas da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença. No entanto, o viés sociológico faz desvincular o trabalho docente de preocupações mais pontuais com questões de aprendizagem e do desenvolvimento de processos cognitivos propiciado pelo conhecimento teórico-científico.

ESCOLA COMO LUGAR DE EXPRESSÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Esta concepção não é de natureza propriamente pedagógica, não foi elaborada como proposta de escola, entretanto tem ressonância no comportamento profissional de professores. Na sua versão pós-crítica, expressa-se um posicionamento radical ao afirmar a obsolescência dos paradigmas clássicos do conhecimento, a relativização da ciência, a negação do conhecimento universal. Todas as teorias pedagógicas modernas passam pelo seu crivo analítico ao pôr em questão seu cunho iluminista e totalizante para, ao inverso, acentuar as subjetividades, as diferenças, a alteridade, o sentido das falas, as peculiaridades culturais, as relações de gênero, sexo, etnia. A visão pós-crítica tem como conceitos-chave a identidade e a diferença como elementos da subjetividade humana e a recusa de qualquer critério de universalidade próprio dos seres humanos. O que importa são as culturas particulares e os pontos de vista dos sujeitos a partir dessas culturas. Não há conhecimento verdadeiro porque todo conhecimento se insere em contextos históricos e está imerso em relações de poder (PACHECO, 2013). Já que a sociedade é constituída por múltiplas e distintas culturas, cada qual com seus valores e práticas, não há sentido da formulação de um currículo comum a todos, ainda que seja na forma de recomendação. Não há, pois, referências científicas e culturais para o ensino. A hipervalorização da diferença e a recusa de características universais nos seres humanos leva as escolas a restringirem seu trabalho a um currículo de experiências ligadas à identidade cultural, à comunidade, ao cotidiano, ao invés dos conteúdos

científicos e culturais. Trata-se, em minha opinião, de uma injustiça social, principalmente aos alunos pobres, porque os impede de usufruírem do direito ao conhecimento, de preparar-se para a vida, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional, de desfrutar dos benefícios da cultura e do conhecimento. É quando o culto excessivo à diferença pode resultar em desigualdade escolar.

ESCOLA COMO VIVÊNCIA DAS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS

A origem deste posicionamento em relação às funções da escola está no entendimento do papel da sociedade de classes na concepção de escola. Como o problema da sociedade está no conflito social, a escola tem que se organizar de modo a se contrapor ao modelo de relações sociais vigente na sociedade capitalista. O formato curricular, aqui, acentua a dimensão social no sentido de que a prática educacional escolar se realiza precisamente por determinadas formas de organização tais como a participação, a autonomia, o processo coletivo de tomada de decisões, eleições para os cargos de gestão, em contraposição ao modelo de gestão empresarial proposto em políticas oficiais. Essas ações têm como requisito uma atitude prévia de compromisso político com os objetivos educativos, o que irá se projetar na melhoria do ensino. Entretanto, este posicionamento inverte as prioridades da escola, o que deve ser fim torna-se meio e o que é meio torna-se fim, ao entender que democracia na educação consiste meramente em modificar as formas das relações interpessoais na escola, valorizando pouco as questões pedagógico-didáticas. Embora eu defenda, nas formas de organização escolar, o princípio da participação e da comunidade de aprendizagem, esses princípios são meios de assegurar os objetivos específicos da escola que se referem à apropriação da experiência sociocultural na ciência, arte, cultura. São de pouca valia inovações nas práticas de gestão se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas ou se o ensino não concorre para o desenvolvimento humano.

ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO CULTURAL E CIENTÍFICA

Esta vertente destaca o papel da cultura acumulada historicamente na promoção do desenvolvimento da personalidade. Tem como pressuposto

que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e à formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Numa variante desse posicionamento, a escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais está a diversidade sociocultural. Tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos desenvolvidos no âmbito comunitário e local (LIBÂNEO, 2016).

Em síntese, extraio desses posicionamentos algumas conclusões, tendo em conta que todos eles, de acordo com suas premissas teóricas, carregam uma determinada visão de justiça social e de inclusão social pela escola. No entanto, aqui, alinho-me ao último dos posicionamentos, ou seja, uma visão de escola que valoriza não apenas as dimensões sociais, políticas e culturais, mas, também, a relevância do conhecimento e as formas de sua internalização no desenvolvimento das potencialidades humanas, a partir do qual formulo alguns corolários. Desse modo, em relação à valorização da escola, do conhecimento escolar e do processo de ensino-aprendizagem, boa parte desses posicionamentos levam ao esvaziamento dos conteúdos escolares e da formação dos processos do pensamento. O currículo de resultados e, igualmente, uma pedagogia de resultados, são apontados como a principal explicação da desqualificação e desfiguração da escola pública na atualidade. A função da escola é reduzida à oferta de um “kit” de habilidades para sobrevivência social, provendo

aos pobres um ensino mitigado, de mera transmissão de conhecimentos úteis e treinamento de habilidades. Já se escreveu muito que o modelo internacional para a educação na verdade institui formas de governança no interesse do mercado, entre eles, modos de regulação dos sistemas educativos, de modo que a educação de resultados consiste, na verdade, de tecnologias de produzir mudanças na sociedade em valores e práticas, instituição de convicções, hábitos. Não se trata, agora, somente de atingir “padrões” (competências) dentro da lógica de desempenho, mas de atuação no nível cognitivo e emocional das pessoas, como é o caso da introdução no currículo das competências.

Outro posicionamento reduz a escola a um lugar apenas de acolhimento e proteção social. Ao defender a ampliação da funcionalidade da escola, ela é responsabilizada por uma multiplicidade de funções, incluindo a de prover serviços sociais - “escola transbordante” no dizer de Antônio Nóvoa (2009) – visando à proteção e integração sociais. Com isso, a escola é desfigurada enquanto lugar de escolarização e de promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, prejudicando o percurso escolar dos alunos. Nesse caso, confirma-se observação feita por Dubet (2004, p. 540): “a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social”. De modo semelhante, restringir as finalidades educativas escolares ao atendimento à diversidade sociocultural em contraposição ao objetivo maior de apropriação dos conhecimentos científicos e culturais pode levar a reduzir a escola ao mundo do cotidiano e a validar experiências correntes sem ascender aos conhecimentos científicos. Ou seja, a escola está focada mais no cuidado e proteção ao aluno, cingido em suas experiências cotidianas, pondo em segundo plano o conhecimento e a aprendizagem. Ocorre a desfiguração do espaço escolar como lugar de formação de capacidades cognitivas e de desenvolvimento da personalidade. Esvazia-se o sentido de escola e, assim, perde sua identidade, afetando também a identidade profissional dos professores. Da mesma forma aqui faz sentido o pedido de cautela de Dubet (2004): “uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça”.

3 CONJECTURAS EM TORNO DO CONCEITO DE ESCOLA JUSTA OU IMAGINANDO A ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

Este tópico traz reflexões que expressam conjecturas que podem configurar o desejo de uma escola justa. A expressão foi utilizada por Dubet (2004), mas a análise que se segue não se apoia propriamente nas ideias desse autor³. Trago a expressão para instigar os educadores que acreditam no valor da escola e do conhecimento escolar na busca de alternativas políticas e pedagógicas de contraposição ao modelo hegemônico das políticas educacionais neoliberais que, baseando-se em critérios meritocráticos (desempenho em testes de larga escala etc.), acaba levando à exclusão e à desigualdade escolar, portanto, desfavorecendo a qualidade de ensino para os pobres. Sem me propor a discutir aqui o conceito de justiça, remeto a expressão “escola justa” ao conceito de justiça social num sentido emancipador. Assim, pergunto em que grau a escola é justa com os alunos que a frequentam, isto é, em que grau a escola segue o princípio ético-político de prover a cada aluno aquilo que lhe é devido no que se refere ao direito à educação. No entanto, a aplicação da “justiça educacional”, se é que posso me expressar assim, não pode ser entendida como algo realizável apenas como resultado de leis regulatórias. O fato de a sociedade brasileira ser extremamente desigual, leva à existência de escolas diferentes para grupos sociais diferentes; à discriminação social de alunos que trazem consigo pré-requisitos para acompanharem as aulas. Por exemplo, posso esperar os mesmos resultados escolares de alunos de classe média e alunos da classe pobre frequentando aulas na mesma classe? Assim, qualquer esforço de conceitualização e operacionalização da escola justa requer considerá-la em seu contexto sociocultural e nas condições materiais em que ela se situa. Não há, pois, uma receita pronta de escola justa, sua justeza deve ser construída.

Em meu ponto de vista, o pressuposto desse conceito consiste no provimento das melhores condições – sociais, culturais, institucionais – de

³ No artigo “O que é uma escola justa” Dubet não pretende oferecer resposta à pergunta, mas colocar problemas. Assim, aponta alguns princípios de escola justa como aquela que procura minimizar as desigualdades escolares, a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola precisa evitar que os alunos sejam levados a trajetórias escolares indignas, ao contrário, preservar sua dignidade e igualdade com os outros, sem humilhar ou ferir os vencidos (2004, p. 551) e, ainda, que os alunos sejam tratados como sujeito em desenvolvimento e não apenas indivíduos engajados em uma competição (p.553). Dubet, finalmente, recomenda que a escola justa garanta o acesso a bens escolares fundamentais, isto é, a um mínimo escolar, cuidando, também, que as desigualdades escolares não produzam, demasiadas desigualdades sociais (p.553).

desenvolvimento de potencialidades de crianças e adolescentes, conforme suas idades, com as ferramentas da educação e do ensino. Isso implica duas dimensões da atuação da escola: a primeira, dar a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades intelectuais, mantendo-se uma base igualitária comum; a segunda, levar em conta a diversidade cultural, ao lado de um mínimo de coesão social (FORQUIN, 1993). Nesse sentido, uma educação que concilia formação cultural e científica e diversidade significa, conforme Imbernón:

Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização. Facilitar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes. (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Assim, num esforço de aproximação mais detida na problemática da escola socialmente justa, parece que o principal dilema que se põe é como assegurar um currículo comum para todos e, ao mesmo tempo, adequar o ensino às necessidades dos alunos em sua singularidade, de modo que cada um possa aproveitar plenamente de suas capacidades cognitivas tanto no plano acadêmico como no social e pessoal. Sacristán (2000) põe a questão por meio de uma boa síntese: como prover uma escolarização igual para sujeitos diferentes? Em outras palavras, como organizar a escola e o ensino de modo que se possa assegurar a todos os alunos, independentemente da sua origem familiar ou de sua condição socioeconômica, aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo a reduzir os impactos da diversidade e da desigualdade social no aproveitamento escolar. Não se trata de aderir ao critério de qualidade social usado por segmentos progressistas e entidades acadêmicas e sindicais, conceito esse um

tanto vago e impreciso em razão de predominar nele uma visão sociopolítica e raramente pedagógica; esse termo restringe-se a princípios de inclusão social, práticas democráticas de convivência, com conotação sociopolítica e pouca ou nenhuma referência a ações propriamente pedagógicas. De um ponto de vista pedagógico, trata-se de perguntar não apenas por ações políticas e institucionais para uma escola inclusiva, mas por ações pedagógicas que assegurem o eficaz processo de ensino-aprendizagem que possibilite, principalmente aos filhos das camadas pobres da sociedade, sua preparação para a vida social, profissional, política, cultural.

Finalmente, cabe ressaltar que um requisito para a discussão da escola socialmente justa, numa perspectiva de educação para o desenvolvimento humano, é admitir a relação dialética entre igualdade e diferença. Parte-se do entendimento de que a finalidade máxima da educação escolar é o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, isto é, naquilo que o ser humano tem de universal, ou seja, aquilo que é direito de todos: formação intelectual, física, emocional, moral, estética. O atendimento à diversidade subordina-se à essa finalidade. Dizendo de outro modo, a diversidade é constituinte de um conceito ampliado de finalidades educativas. Em concordância com Charlot (2005), a diferença é um direito apenas se for afirmada em relação à semelhança, isto é, à universalidade do ser humano. Trata-se de articular o universal enquanto seres humanos e o singular enquanto sujeitos de identidades culturais. Ele defende um projeto educativo no qual haja a conciliação dos direitos ao universal, à diferença cultural e à história pessoal.

A universalidade do ser humano inclui o desenvolvimento da razão, da inteligência, e o direito à apropriação das formas de simbolização. É pela apropriação do simbólico que podemos analisar e intervir na realidade. Sem dúvida, a diferença é uma característica constitutiva do ser humano, mas reconhecer e inserir a diferença no trabalho pedagógico não pode levar à negação da dimensão de universalidade e igualdade do ser humano. Penso que a característica de universalidade do ser humano é que fornece aquelas características humanas, as capacidades humanas que possibilitam ao ser humano educar-se, fazer projetos de vida, ter expectativas de futuro, sonhar, realizar-se como pessoas. Levar em conta a universalidade do ser humano não significa homogeneização do processo formativo, isto é, não significa um currículo monocultural. Ao contrário,

afirma-se a singularidade de cada ser humano, implica a consideração das identidades culturais e das práticas socioculturais que fazem parte das vivências dos alunos. É em razão da universalidade de características do ser humano que devemos valorizar a busca do conhecimento, porque é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida. A universalidade do ser humano, as características de todo ser humano, os direitos humanos, são a referência para uma prática educativa emancipatória. Para isso, eu preciso valorizar a diversidade humana. Ou seja, eu me alinho aos que defendem a relação dialética entre diferença e igualdade, a diferença em relação à igualdade, a igualdade em relação à diferença.

Das considerações feitas anteriormente em torno das finalidades educativas e dos posicionamentos em relação à escola encontrados na história recente da pedagogia brasileira, acredito que haja um consenso entre educadores críticos em relação a uma recusa radical do currículo de resultados voltado para a formação de capacidades produtivas no interesse do mercado. No entanto, a despeito disso, penso que o campo da educação está longe de ter uma proposta consensual acerca do que pode ser uma escola socialmente justa em virtude do considerável dissenso em torno da definição das finalidades educativas e objetivos da educação escolar, critério básico para se lidar com as questões do currículo e da pedagogia. Com efeito, no campo crítico, são visíveis as discordâncias em relação a esse tema em razão da existência de diferentes perspectivas epistemológicas, de um lado, predominando a abordagem sociológica, de outro, uma abordagem sócio-histórico-cultural, representada por várias tendências, em que se entrelaçam aspectos históricos, culturais, psicológicos e pedagógicos. Surgem daí os embates entre esses posicionamentos expressos em discordâncias em torno do papel da escola em relação ao conhecimento e ao próprio estatuto do conhecimento escolar como também em torno das relações entre igualdade e diversidade e como elas se expressam nas finalidades educativas, no currículo e na pedagogia.

Mesmo reconhecendo as dificuldades de um acordo mínimo entre os educadores em torno de finalidades educativas da educação escolar e do modo de funcionamento pedagógico da escola socialmente justa, insisto na relevância da busca desse acordo. Eu endereçaria um apelo aos

pesquisadores educacionais envolvidos com as políticas educacionais ou à crítica às políticas educacionais, para que associem, nos seus estudos, a análise externa das questões educacionais, extremamente necessárias, às análises internas ligadas ao funcionamento interno das escolas e salas de aula. Insisto novamente: o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério básico para a formulação das políticas educacionais. É na ponta do sistema de ensino, nas escolas e nas salas de aula, que as práticas efetivamente acontecem, é lá que se pode saber o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. Em minha opinião, defender a escola é tomá-la não apenas como direito, não apenas como condição de acesso ao conhecimento sistemático, à experiência sociocultural da humanidade, etc., mas que tudo isso torna imprescindível a ação pedagógica, mais especificamente, espaço de atuação de professores no aprimoramento da aprendizagem, e a considerar as condições internas de aprendizagem dos alunos. Ou seja, busca-se uma didática que articula os conteúdos, os modos de aprender dos alunos e as práticas socioculturais que caracterizam a vivência cotidiana dos alunos, tudo em função da defesa do “[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas.” (LIBÂNEO, 2016, p. 38).

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2006.
- BRASIL. MEC/SECAD. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped/Kelps, 2013. p. 13-45.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-96.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016a.

LENOIR, Y. *et al.* Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016b. p. 33-90.

LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (ed.). *L'obligation de résultats em éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, 2019. p. 23-57.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions, 2016. p. 283-327.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-81.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 43-73.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.11, n.1, abr. 2013.

PESSONI, L. M. L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás*. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

POPKEWITZ, T. The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Horizontes*, Itatiba, v.37, jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

SILVA, M. A. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

SILVA, M. A. Banco Mundial, corporações internacionais e investidores: políticas e formas de atuação na Educação Básica. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, 2019. p. 20-32.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.