V CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI

Copyright © 2017 Federação Nacional Dos Pós-Graduandos Em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – FEPODI
Presidente - Yuri Nathan da Costa Lannes (UNINOVE)
1º vice-presidente: Eudes Vitor Bezerra (PUC-SP)
2º vice-presidente: Marcelo de Mello Vieira (PUC-MG)
Secretário Executivo: Leonardo Raphael de Matos (UNINOVE)
Tesoureiro: Sérgio Braga (PUCSP)
Diretora de Comunicação: Vivian Gregori (USP)
1º Diretora de Políticas Institucionais: Cyntia Farias (PUC-SP)
Diretor de Relações Internacionais: Valter Moura do Carmo (UFSC)
Diretor de Instituições Particulares: Pedro Gomes Andrade (Dom Helder Câmara)
Diretor de Instituições Públicas: Nevitton Souza (UFES)
Diretor de Eventos Acadêmicos: Abimael Ortiz Barros (UNICURITIBA)
Diretora de Pós-Graduação Lato Sensu: Thais Estevão Saconato (UNIVEM)
Vice-Presidente Regional Sul: Glauce Cazassa de Arruda (UNICURITIBA)
Vice-Presidente Regional Sudeste: Jackson Passos (PUCSP)
Vice-Presidente Regional Norte: Almério Augusto Cabral dos Anjos de Castro e Costa (UEA)
Vice-Presidente Regional Nordeste: Osvaldo Resende Neto (UFS)
COLABORADORES:
Ana Claudia Rui Cardia
Ana Cristina Lemos Roque
Daniele de Andrade Rodrigues
Stephanie Detmer di Martin Vienna
Tiago Antunes Rezende

A532

Anais do V Congresso Nacional da FEPODI [Recurso eletrônico on-line] organização FEPODI/ CONPEDI/ UFMS

Coordenadores: Livia Gaigher Bosio Campello; Yuri Nathan da Costa Lannes – Florianópolis: FEPODI, 2017.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-396-2
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Ética, Ciência e Cultura Jurídica.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2.Ética. 3.Ciência. V Congresso Nacional da FEPODI (5. : 2017 : Campo Grande - MS).

CDU: 34

FEPODI

www.fepodi.org.br

V CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI

Apresentação

Apresentamos os Anais do V Congresso Nacional da Federação Nacional dos Pós-Graduandos em Direito, uma publicação que reúne artigos criteriosamente selecionados por avaliadores e apresentados no evento que aconteceu em Campo Grande (MS) nos dias 19 e 20 de abril de 2017, com apoio fundamental do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Variadas problemáticas jurídicas foram discutidas durante o evento, com a participação de docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação em Direito e áreas afins, representando diversos estados brasileiros. Em seu formato, com espaço para debates no âmbito dos 17 grupos temáticos coordenados por docentes de diversos programas de pós-graduação, o evento buscou estimular a reflexão crítica acerca dos trabalhos apresentados oralmente pelos pesquisadores.

Os Anais que ora apresentamos já podem ser considerados essenciais no rol de publicações dos eventos da FEPODI, pois além de registrar conhecimentos que passarão a nortear novos estudos em âmbito nacional e internacional, revelam avanços significativos em muitos dos temas centrais que são objeto de estudos na área jurídica e afins.

Estamos orgulhosos com a realização do V Congresso da FEPODI e com a possibilidade de oferecer aos pesquisadores de todo o país mais uma publicação científica, que representa o compromisso da FEPODI com o desenvolvimento e a visibilidade da pesquisa e com busca pela qualidade da produção na área do direito.

Campo Grande, outono de 2017.

Profa. Dra. Lívia Gaigher Bósio Campello

Coordenadora do V Congresso da FEPODI

Coordenadora do Programa de Mestrado em Direito da UFMS

Prof. Yuri Nathan da Costa Lannes

Presidente da FEPODI

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA JUSTA

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE POSSIBILITY OF A FAIR SCHOOL

Wilcelene Pessoa Dos Anjos Dourado Machado [1]

Resumo

Este texto apresenta parte de pesquisa concluída, que tomou como objetos e, ao mesmo tempo como fontes, documentos curriculares para análises sobre a justiça curricular, delineada na relação entre currículo, educação, justiça e desigualdade. Nos limites aqui impostos, abordamos a relação entre o direito à educação e a escola como possibilidade de diminuir a desigualdade existente no/a partir do espaço escolar. A metodologia abrange pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, fundada no levantamento, seleção e análise de artigos de periódicos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses, que procederam a investigações sobre: inclusão social, direitos fundamentais, cidadania e currículo.

Palavras-chave: Direito à educação, Justiça, Escola justa

Abstract/Resumen/Résumé

This text presents part of the completed research, which took as objects and at the same time as sources, curricular documents for analysis on curricular justice, outlined in the relationship between curriculum, education, justice and inequality. In the limits imposed here, we approach the relationship between the right to education and the school as a possibility to reduce inequality in the school space. The methodology covers qualitative bibliographic research, based on the collection, selection and analysis of articles from periodicals, chapters of books, books, dissertations and theses, which have investigated social inclusion, fundamental rights, citizenship and curriculum.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Right to education, Justice, Fair school

[1] Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Introdução

Este texto apresenta parte de pesquisa concluída em 2014, que tomou como objetos e, ao mesmo tempo, como fontes, documentos curriculares para análises sobre a justiça curricular, delineada na relação entre o currículo, a educação, a justiça e a desigualdade. Nos limites aqui impostos, apresentamos a relação entre o direito à educação e a escola justa como possibilidade de diminuir a desigualdade existente no/a partir do espaço escolar.

O desenho metodológico está delineado por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, fundada no levantamento, seleção e análise de artigos de periódicos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses, que procederam a investigações sobre as temáticas: inclusão social, direitos fundamentais, cidadania e currículo.

No contexto em que vivemos, de uma chamada sociedade democrática, ao pensarmos nos direitos que cabem ao cidadão, é inevitável nos remetermos à justiça. A justiça garante, em forma de leis, que os direitos sejam efetivados. O Estado, pela ação de seus governantes, provê, de maneira planejada e organizada, por meio de políticas públicas, a materialização desses direitos.

Essa conjuntura, elaborada de forma sintética, revela, de modo comum, o que a sociedade em geral espera e por que anseia. A luta pela conquista de direitos é inerente ao homem que trabalha para viver e almeja por qualidade de vida, que busca condições para uma vida digna, o que implica ter os direitos fundamentais assegurados. Embora imersos na realidade de uma sociedade determinada pelas formas do capitalismo, esses direitos ainda se projetam na justiça e no Estado como forma de garanti-los.

Neste texto, objetivamos apreender em que sentido a relação entre Justiça, Estado e Direito à educação podem compor um "novo contrato educativo", que repensa a escola pública como direito, tendo o currículo como instrumento. Parte de nosso entendimento desse "novo contrato educativo" está ancorada na ideia de "contrato social" proposta pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, em meados do século XVIII, como um pacto legítimo, pautado na supressão da vontade particular como condição de igualdade entre todos.

No contrato social moderno, tal como a modernidade o desenvolveu, a cidadania foi delimitada por meio do Estado-Nação, por meio de 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, a cultura, entre outros.

Nossas aproximações às noções de Justiça, Estado e Direito à educação permeiam os campos da ciência jurídica e das ciências sociais, de modo a compreender o contexto de suas origens e a forma como foram/estão sendo apropriadas pelo/no campo educativo.

Educação, Justiça e Direito à educação nos anos 1990: aproximações de uma escola para todos

A sociedade é composta por diversas instituições, nas quais os indivíduos convivem e se relacionam. A educação está presente nesse contexto social, caracterizando-se como um fenômeno do qual se esperam diversos resultados, como o desenvolvimento social, político e econômico do País.

A relevância da educação no contexto social se expressa quando ela se torna um Direito Social, com o consequente revestimento de universalidade. Ela foi reconhecida dessa forma, pela primeira vez, com a promulgação da Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, em seu 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).

Tal relevância suscita esforços para que seja dada a devida atenção a esse fenômeno capaz de promover transformações sociais, destacando a educação institucionalizada como precursora do desenvolvimento do País. Assim, são chamados à responsabilidade o Estado e a justiça, para a garantia e a efetivação do direito à educação. Cury (2002) 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. (CURY, 2002, p. 249).

Importa apreendermos de que Estado estamos falando e o que podemos exigir como cumprimento de sua responsabilidade, no que tange à educação. Moreira (2007) cita a existência de elementos que caracterizam o Estado, embasado por Habermas, ao revelar que a sociedade civil "[...] é formada por associações e organizações livres, não estatais e não

econômicas que, via comunicação, endereçam pleitos para esfera pública" (MOREIRA, 2007, p. 44).

Em uma sociedade que se quer democrática, a esfera pública seria o espaço para onde se direcionariam as pressões e reivindicações da sociedade, onde ocorreria, além da identificação dos problemas, a implementação de políticas públicas voltadas a solucionar as carências sociais.

Compreendendo os significados de sociedade civil e esfera pública trazidos por Moreira (2007), percebemos que se configuram em dois pontos essenciais para um Estado de direito democrático, logo:

> Essa relação da sociedade civil com o Estado torna-se fundamental para a compreensão de que as demandas sociais, aí incluídas as educacionais, formam-se na sociedade civil e são endereçadas ao Estado, que tem a obrigação legal e constitucional de atendê-las e de dar uma resposta satisfatória, através de suas instituições. (MOREIRA, 2007, p.46).

Segundo a CF (1988), em seu artigo 1º, a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito. Analisando essa declaração, Moreira (2007) avalia que:

> Esse Estado de Direito tem como pressuposto o fato de que as decisões do poder político constituído não estejam apenas conforme o direito, como também se legitimem em decorrência de um direito corretamente estabelecido. Não é a forma do direito que dá legitimidade ao poder político, mas sua ligação com o direito legitimamente estatuído, que advirá de uma formação discursiva da vontade e da opinião. (MOREIRA, 2007, p. 51-52).

O Estado Democrático de Direito acaba por permitir, pelo menos a princípio, a plenitude da democracia (e, por efeito, do regime democrático), com a efetivação de vários princípios como: princípio da constitucionalidade, princípio democrático, princípio da justiça social, sistema de direitos fundamentais, princípio da igualdade, da divisão de Poderes, da legalidade e da segurança jurídica (FRIEDE, 1999).

Há diferentes referenciais para se analisar o Estado como receptor das demandas sociais. Moreira (2007) traz algumas abordagens, entre elas a visão marxiana, em que o Estado é uma instituição política situada na superestrutura, separado da base econômica, na qual a contradição entre forças produtivas e relações de produção estimula a mudança social.

Já sob o prisma funcionalista, o Estado é um sistema global, dividido em subsistemas, em que o subsistema cultural tem relevância maior que o subsistema econômico. A preocupação, nesse caso, é com a conservação social. Sob a perspectiva de ordenamento político, o Estado origina-se na dissolução da comunidade primitiva, gerado nas relações de

parentesco, culminando em comunidades mais amplas, transformação esta que suscitou a obrigatoriedade de mecanismos de defesa externos para a sobrevivência dos grupos sociais.

De maneira geral, o que depreendemos é que as observações acerca do Estado, dos diferentes "lugares" nas quais foram idealizadas, demonstram a necessidade da instituição na manutenção da sociedade, como organizadora, provedora e controladora de seu funcionamento.

No caso do Brasil, quando vemos a realidade construída pelas/nas reformas dos anos 1990 no cenário socioeconômico, reconhecemos um Estado guiado pelo ideário neoliberal. Seu papel de atender à demanda social na garantia de seus direitos fundamentais é minimizado, sendo atribuída ao mercado a função de suprir as necessidades de sobrevivência do cidadão.

Esse movimento é pautado na ideologia de que o Estado é demasiado burocrático e incapaz de cumprir com suas responsabilidades perante a população, causando a abertura para que o mercado passe a gerir e oferecer serviços que seriam direitos sociais e obrigações estatais.

Cabe ressaltar que é necessária a existência da burocracia como proteção ao cidadão. Contudo, o excesso de burocracia acaba trazendo impedimentos para que as políticas públicas efetivem melhorias na condição de vida da população.

Considerando especificamente o direito à educação, em busca de uma educação justa e democrática, a Constituição brasileira dispõe, no Título VIII, Capítulo III, Seção I, artigos 205 a 214, questões pertinentes à educação, estabelecendo orientações quanto às obrigações, deveres e metas a serem cumpridas pelo Estado.

O artigo 205 imprime a relevância social desse direito: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2010, p. 136).

A Constituição enfatiza os deveres a serem cumpridos pelo Estado na busca do atendimento do direito à educação, em seu artigo 208:

> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento [sic] do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009) (BRASIL, 2010, p. 136-137).

Ficam estabelecidas pela Constituição, no artigo 211, as atribuições de cada nível de governo, para a consecução da materialidade do direito à educação:

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> §2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
> § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009) (BRASIL, 2010, p. 137-138).

Importa considerar que, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), outra legislação pertinente quanto à garantia do direito à educação, foi aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, no contexto das reformas dos anos 1990, delineando, para o âmbito educacional, a teoria do capital humano, por meio da inversão em capital humano e atenção em relação ao custo/benefício.

Cury (2002, p. 247) alude que "Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais".

Ter assegurado o direito à educação não significa apenas a conquista de acesso e permanência. Envolvem-se questões mais amplas, como estruturas escolares apropriadas,

condições mínimas de trabalho aos profissionais da escola, qualidade do ensino. Significa fazer com que as leis saiam do papel e se concretizem, que sejam um fato no contexto da realidade.

A escola como *lócus* de justiça social

Refletir acerca de justiça conduz-nos a um contexto que envolve sujeitos e direitos, tendo a escola como instituição formadora dos cidadãos e elemento indispensável na sociedade, o que significa pensarmos a justiça na escola ou uma escola justa? É necessário considerar que, sendo a educação um direito de todos sem distinção, o acesso à escola, à educação institucionalizada, configura-se um primeiro movimento de cumprimento da lei que garante o direito.

Mas importa considerar que, além do acesso, é necessário garantir a permanência na escola, o que implica refletir sobre a forma como o sujeito é tratado quando inserido nessa instituição. Importa identificarmos a que escola nos referimos.

Trata-se de uma invenção histórica, surgida concomitantemente com o acontecimento das revoluções industrial e liberal nos séculos XVIII e XIX, inaugurando o começo da Modernidade. Nesse momento histórico, foi reconhecida como uma norma distintiva, por operar práticas civilizacionais, quais sejam: escrita e leitura, marcando uma nova forma de socialização (escolar), que se tornaria hegemônica.

Canário (2005) menciona três dimensões da escola, que podem significar a tentativa de uma definição: 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.

Quanto à organização escolar, há 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 no decorrer dos últimos dois séculos, quanto às suas orientações no funcionamento da escola, que acarretou a ausência de questionamentos por parte dos professores e alunos, relacionados aos modos de trabalho escolar, trazendo, assim, estabilidade para a 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 intrínseco, 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-nação[1].

Depreendemos que a escola é uma instituição complexa, que envolve diferentes dimensões, com a função de atender às diversas demandas da sociedade, que sofreu mutações ao longo do tempo. Como fato social, não se desvincula das transformações pelas quais a sociedade passa.

Sob essa perspectiva, Magalhães e Stoer (2003) discutem a educação escolar como a principal referência da atividade educativa da modernidade, cujas atribuições primordiais foram: formar "identidades nacionais", súditos de um País; "identidades jurídicas", detentores de direitos e deveres e, ainda, "identidades subjetivas", conscientes, racionais e afetivas, convergindo, numa função de contrato educativo. Assim, a escola foi:

> [...] desenhada como a instituição socializadora por excelência dos indivíduos, dado que é o lugar onde as capacidades destes se libertam das teias da tradição e onde, ao mesmo tempo, se reforçam os valores da comunidade, agora dimensionada em termos de nação. Da escola, contudo, espera-se, além da formação de cidadãos, também a preparação de trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional, conceptualizadas ambas como potencialmente em harmonia. Esta "escola da sociedade" [...] tem seu auge, no pós-guerra, no processo de realização da "escola para todos". (MAGALHÃES; STOER, 2003, p. 16).

No momento em que a democratização do acesso à escola acontece, há a suposição de que o direito à educação está sendo garantido, pois ocorre a transição de uma escola de elite para uma escola de massas, fomentando a ideia de que essa expansão no acesso poderia se vincular à igualdade de oportunidades.

Partindo do princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei, se todos têm a mesma condição de acesso escolar, deduz-se que a igualdade meritocrática de oportunidades é o ponto principal da justiça escolar.

> Designa o modelo de justiça que permite que todos participem em uma mesma competência, sem que as desigualdades de fortuna e de nascimento

[1] 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).

> determinem diretamente suas possibilidades de êxito e de acesso a qualificações escolares relativamente pouco frequentes. (DUBET, 2005, p. 14, tradução nossa)[2].

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

> [...] 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 prestigio, de poder, etc., que produzirão as diferenças de desempenhos escolares. (DUBET, 2005, p. 14, tradução nossa.)[3].

Se as desigualdades de acesso foram substituídas pelas desigualdades de êxito, um ponto a considerar é a forma como a escola trata o aluno que fracassa em seu desempenho. Uma escola justa não pode, nem trataria de forma diferenciada o aluno que obtém êxito e o que fracassa.

A seleção aplicada pela escola por meio das avaliações e provas evidencia as desigualdades sociais e culturais, mantendo uma divisão explícita entre os bons alunos e os que não aprendem nada, o que realça a desigualdade escolar. Tal situação é por Dubet (2005) anunciada:

> [...] na escola democrática de massas, já não são as desigualdades sociais as que selecionam os alunos ao início de sua escolarização: são agora os mecanismos escolares mesmos, as notas e as decisões de orientação as que fazem o "trabalho sujo". (DUBET, 2005, p. 27, tradução nossa)[4].

O que esperar da escola que se denomina justa? Dubet (2005) sinaliza para um novo contrato educativo. Longe de desprezar a igualdade de oportunidades, pois a reconhece como uma ficção necessária, "[...] a igualdade de oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e proposições morais fundamentais em uma sociedade democrática."

---

[2] 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.

[3] [...] la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas cuando se considera que los indivíduos 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.

[4] [...] 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 "trajo sucio".

(DUBET, 2005, p. 40, tradução nossa)[5], mas entende que deve ser agregado a ela um novo projeto, de modo a avançar para uma escola menos injusta.

Assim, surge "[...] *a igualdade distributiva de oportunidades.* Esta opta pela equidade, influenciando na distribuição controlada e razoada dos recursos atribuídos a educação pública e privada, a fim de construir uma maior igualdade na competência escolar." (DUBET, 2005, p. 39, tradução nossa, grifo do autor)[6].

Pensar sobre a distribuição das oportunidades escolares implica considerar que há desigualdades sociais anteriores à escola que não podem ser compensadas somente pela igualdade da oferta. Uma alternativa para resolver a 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 William Julius Wilson, que é a política de *affirmative oportunity,* "[...] estabelecendo um tratamento diferencial dos indivíduos segundo a singularidade de sua história e de seus projetos" (DUBET, 2005, p. 48, tradução nossa)[7]. Sob essa perspectiva, a discriminação positiva incumbiria-se de atender a indivíduos e não a coletivos, pois no nível de cada indivíduo se cristalizam verdadeiramente as deficiências e as desigualdades sociais.

No entanto, entendemos que, na busca por uma educação para todos, não é possível aceitar que alguns sejam beneficiados, em detrimento de tantos outros, que existam cotas para negros, enquanto 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, esta solução é entendida pelo governo e por parte da população beneficiada, como inclusão social.

Se a escola é o espaço onde os sujeitos terão acesso à educação, ou ainda ao conhecimento sistematizado, 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, de modo que sejam partícipes da sociedade?

---

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

[6] [...] *la igualdad distributiva de oportunidades.* Ésta opta por la equidad, influyendo en la distribución controlada y razonada de los recursos atribuidos a la educación pública y privada, afín de construir una mayor igualdad en la competencia escolar.

[7] Estableciendo un trataiento diferencial de los indivíduos según la singularidad de su historia y de sus proyectos.

Problematizar a questão do conhecimento distribuído na escola, para nós, significa considerar as proposições levantadas pela teoria crítica do currículo, que "[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais." (SILVA, T. T., 2005, p. 30).

Esse questionamento direciona-nos à consideração feita por 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 e 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).

Entretanto, se a construção do currículo implica escolha e seleção, por que não pode 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?

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 dos alunos.

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. O documento expressa a concepção de que há a necessidade de uma base comum de conhecimento para que a escola contribua na 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).

Diante do contexto social, político e econômico atual, qualquer análise sobre a escola e o direito à educação deve perpassar 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 significa 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 ingressem nas escolas desenvolvam habilidades e competências que permitam 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 sistemas de ensino sobre a concepção de currículo e 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.

Notas Finais

A igualdade de oportunidades revela uma parcela da justiça escolar, mas a sequência do processo educativo baseada na meritocracia acaba por produzir desigualdades escolares, em decorrência do desempenho dos alunos, embora essa desigualdade se apresente como justa.

As políticas educacionais vigentes, ainda que elaboradas sob a égide das reformas dos anos 1990, constituem a perspectiva de ação do Estado na garantia do Direito à educação, incluído na Constituição Federal brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96). Esse fato permite-nos considerar a construção de uma escola mais justa, tanto quanto possível, dentro de uma sociedade desigual como é a sociedade capitalista, tendo o currículo como instrumento do processo.

Essa proposição decorre da relevância do currículo como peça central no desenvolvimento do processo educativo, pois designa o funcionamento da escola no que a instituição tem como função primordial, que é a educação e a formação do cidadão.

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.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. In: **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.

FRIEDE, R. **Lições objetivas de direito constitucional e de Teoria Geral do Estado:** para concursos públicos e universitários. São Paulo: Saraiva, 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 82, vol. 24, p. 93-130, abril 2003.

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

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003.

MOREIRA, O. R. **Políticas Públicas e Direito à educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

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