



(IN) JUSTIÇAS NA SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEITURAS SOBRE A "SOCIEDADE DO CONHECIMENTO"

Aline Rabelo Marques – UFMS / Vetor Brasil

A globalização implica em um fenômeno articulado a partir de desigualdades, que produz e reproduz lógicas de poder e injustiças. Nesses “[...] tempos de globalização e de desencanto com as utopias libertárias, qual é o papel que a educação escolar pode cumprir num projeto independente, mais justo e mais igualitário?” (VAGO, 2009, p.11-12). Esta é a provocação que dá origem a este texto, que tem por objetivo discutir a arquitetura do desenvolvimento curricular, no bojo das configurações da chamada Sociedade do Conhecimento, justamente pela articulação de poder envolvida na seleção e distribuição de conhecimentos. Partimos da premissa que para além da escolarização (seguridade do direito ao acesso à escola), processos educativos menos injustos requerem justiça na escolaridade (estrutura do conhecimento, à seleção e à distribuição de conhecimentos). A base teórica para as análises é construída com autores da Teoria Crítica do Currículo (APPLE, 2003; SACRISTÁN, 2011; YOUNG, 2011, dentre outros). Mas sobretudo a partir das contribuições de Dubet (2008), com a noção/ conceito de escola justa (ou menos injusta). Dos resultados, destacamos: a justiça curricular se interessa pelo empoderamento dos sujeitos. A função crítica da educação será cada vez mais visível quanto mais sua organização curricular centrar-se em outras dimensões humanas, e nada mais humano do que o próprio conhecimento, como produto de relações históricas e sociais.

Palavras-chave: Educação Básica; Currículo; Sociedade do Conhecimento; Justiça Curricular.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A globalização implica em um fenômeno articulado a partir de desigualdades, e que não, inesperadamente, reproduziu suas lógicas de poder e injustiças.

Inscreve-se no tempo: a desigualdade de oportunidades – especialmente no acesso à alimentação básica, à saúde, à educação e ao lazer – segrega cruelmente as crianças e faz com que os filhos dos pobres de hoje tenham



probabilidade altíssima de serem os pobres de amanhã. (BENJAMIN, 1998, p. 15).

As desigualdades no processo de escolaridade fomentam defasagens, desigualdade de oportunidades e cooperam com a produção e perpetuação de profundas desigualdades sociais, tão marcantes na sociedade brasileira. De acordo com Thomas (2004), há três fatores responsáveis pela desigualdade brasileira: "(i) os níveis desiguais de educação entre ricos e pobres; (ii) os altos retornos à educação (o mercado de trabalho remunera muito mais os que têm formação) e; (iii) a incidência das transferências públicas". (THOMAS, 2004, p. 5).

Infelizmente, não há como negar que a desigualdade se constituiu como uma das marcas do sistema educativo brasileiro. Segundo economistas como Vinod Thomas (2004), estreitamente ligados às articulações das agências internacionais, uma das responsáveis pela desigualdade está na desigualdade dos processos educativos. Para ele, os *déficits* na educação fomentam *déficits* na tecnologia e na produtividade. As políticas de inclusão – e de certa forma seguridade de direitos – implicam melhor incidência dos tributos e das transferências de renda geridas pelo Estado nacional. Um Brasil mais equitativo se constituiria por meio da combinação capital humano e desenvolvimento social. Ou seja, mais conhecimento e melhor preparo. Em parte, concordamos.

Em tese, é na escola que os sujeitos acessam códigos para a apropriação do conhecimento científico. No entanto, ela se configurou, ao longo da história, como espaço de (re) produção de desigualdades, sobretudo pela desigualdade na distribuição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Sem extremismos ou fatalismos, a desigualdade na distribuição de conhecimentos no início da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) tende a repercutir, negativamente, nas demais etapas. Assim como, ao longo da vida dos sujeitos, extrapolando os limites das trajetórias escolares.

Devemos nos perguntar: “Nestes tempos de globalização e de desencanto com as utopias libertárias, qual é o papel que a educação escolar pode cumprir num projeto independente, mais justo e mais igualitário?” (VAGO, 2009, p. 11-12). Este texto se organiza a partir desta problematização, tendo como premissa que para além da escolarização, processos educativos menos injustos requerem justiça na escolaridade, tendo em vista que, que a escolaridade está ligada à estrutura do conhecimento, à seleção e à distribuição de conhecimentos (justa ou injusta).

Apesar do texto tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, temos por certo que a discussão sobre seleção e distribuição de conhecimentos implica em um posicionamento político, ancorado no

Promoção:



Apoio:





preceito de que ao se problematizar a escolha dos conhecimentos se lida diretamente com as questões das desigualdades.

I globalização e/ sociedade do conhecimento

De acordo com Santos (1997 apud OLIVEIRA, 2009, p. 239), “[...] globalização ou mundialização do espaço geográfico tem por base a ciência, a tecnologia e a informação, que produzem uma ordem racional e uma natureza instrumentalizada de modo regular o uso e o funcionamento do território de acordo com a lógica do capital.”

Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 239).

As últimas décadas do século XX foram de intensas transformações na relação da humanidade com o conhecimento, resultando em ilustres inovações e aprimoramentos nas mídias e nas tecnologias. Essas transformações impactaram a organização social, que passou a ser reconhecida por Sociedade do Conhecimento, justamente pela importância que a informação e o conhecimento assumiram nas relações sociais.

Em tempos recentes de mundialização dos espaços geográficos, os projetos de sociedade passaram a se basear, discursivamente, nas relações com conhecimentos considerados válidos. Tese fundante da Sociedade do Conhecimento.

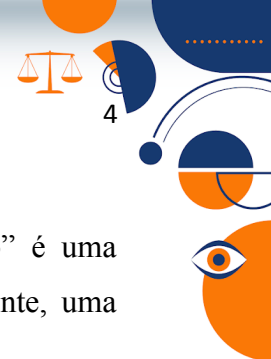
“O que move as economias modernas é o conhecimento. Estas economias dependem da capacidade de promover a inovação para chegar mais perto da fronteira tecnológica, ponto crucial para reduzir a distância entre os países industrializados e os em desenvolvimento.” (THOMAS, 2004, p.14). Compreendemos que essa Sociedade lançou, discursivamente, suas bases em uma economia gerida por conhecimentos. Ou seja, a escola e os processos educativos vivenciados por meio dela passaram a ser considerados indispensáveis para a sustentabilidade do desenvolvimento econômico e, por conseguinte, social e cultural.

Promoção:



Apoio:





De acordo com Hargreaves (2003), a expressão “Sociedade do Conhecimento” é uma designação incorreta. “Na verdade, uma sociedade baseada no conhecimento é, realmente, uma sociedade da aprendizagem.” (HARGREAVES, 2003, p. 16).

[...] estas sociedades processam a informação e o conhecimento de uma forma que maximiza a aprendizagem, estimula a criatividade e a invenção e desenvolve a capacidade para iniciar e para lidar com a mudança. Na economia baseada no conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas para inventarem e serem mais perspicazes do que os seus competidores, para se sintonizarem com os desejos e as exigências do mercado dos consumidores e para mudarem de emprego ou desenvolverem novas competências, quando as flutuações e os ciclos económicos descendentes assim o exigiam. Na economia baseada no conhecimento, estas capacidades não são propriedade exclusiva dos indivíduos: são-no, também, das organizações que dependem da inteligência colectiva e não apenas da individual. As organizações da sociedade do conhecimento desenvolvem estas capacidades propiciando aos seus membros oportunidades alargadas de aquisição de maiores qualificações e de nova formação; derrubando as barreiras à aprendizagem e à comunicação e fazendo com que as pessoas trabalhem em equipas flexíveis e que se interpenetram; encarando os problemas e os erros como oportunidades de aprendizagem mais do que como ocasiões para a culpabilização; envolvendo toda a gente na definição geral do rumo da organização e desenvolvendo o “capital social” das redes e das relações interpessoais que propiciam aos indivíduos apoio adicional e maiores aprendizagens. (HARGREAVES, 2003, p. 16).

Em verdade, as conformações sociais estão muito mais na lógica da Economia do Conhecimento. A Sociedade do Conhecimento limita-se ao plano discursivo. No decorrer deste relato de pesquisa faremos uso da expressão “Economia do Conhecimento”, sem abrir mão de “Sociedade do Conhecimento”. Isto pela importância que este conceito adquiriu a partir dos delineamentos dos anos de 1990, em particular na reorganização curricular.

A economia do conhecimento é movimentada pelos bens intangíveis (*softwares*, produtos da indústria cultural, consultoria, entre outros). O conhecimento passa a ser o fator de produção mais importante do que terra, capital, matéria-prima e energia juntos.

Segundo a OCDE, o conhecimento gerou, em 1999, cerca de 55% da riqueza mundial. Os restantes 45% estavam relacionados aos fatores tradicionais de produção: terra, capital, matéria-prima, energia e trabalho. Alguns países parecem estar mais bem preparados para a competição global nesta nova sociedade onde o conhecimento passa a ser o principal fator de produção. (CAVALCANTI, 2002, p. 1).

Todavia neste aspecto o país parece não ter entrado nesta lógica. Isto porque as questões dos conhecimentos continuam a ser marginais no país, perdendo seu lugar para questões como competências e diferença, por exemplo.

Promoção:



Apoio:





No bojo da sociedade do conhecimento, as organizações dos documentos curriculares articularam novas perspectivas para a distribuição dos conhecimentos, atrelada, sobretudo, para as habilidades, competências, indicando fundamentos para uma formação, hipoteticamente, cidadã, para a justiça, para a diferença, para o trabalho.

À medida que as exigências de formação passa a requerer da escola a distribuição de conhecimentos que levassem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual, constituindo competências, habilidades por meio da organização curricular, o currículo real se esvaziou de conhecimentos científicos, conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dando maior espaço para discussões que em gênese, no currículo prescrito, seriam transversais como a etnia, a cidadania, a ética, a diversidade, etc.

Percebemos que no movimento de redesenho da arquitetura do desenvolvimento curricular quase nada se discutiu sobre a estrutura científica do conhecimento. Em vez disso, colocou-se em questão como o conhecimento poderia servir no cotidiano (sob a forma dos temas transversais e/ou do desenvolvimento das competências). Não que os conhecimentos científicos não estivessem na escola, mas eles foram pensados para a organização curricular. Contudo, acabaram não sendo distribuídos na profundidade necessária, em nome de uma discussão marcadamente ligada pela perspectiva das diferenças.

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2001, p. 8).

No campo educativo, a problemática da competência se deu nos princípios e finalidades que orientaram sua incorporação nos documentos curriculares, pois a questão não estava nas competências em si, mas na primazia do tratamento e na sua naturalização nos/para os processos educativos.

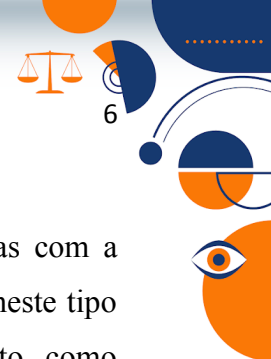
“As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processo de evolução.” (SACRISTÁN,

Promoção:



Apoio:





2011, p. 28). As competências devem ser conquistas práticas, resultado de experiências com a construção do conhecimento. Neste caso, o movimento é o inverso do operacionalizado neste tipo de desenvolvimento curricular, isto é, as competências se dão a partir do conhecimento, como resultado das relações estabelecidas com ele, não finalidades em si mesmas.

Essa seria outra possibilidade de perspectiva no tratamento das competências. Tratando-as como parte do processo formativo, mas que na lógica da organização da aprendizagem teriam por função consolidar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Sabemos, e concordamos com os documentos curriculares, que os processos de seleção e distribuição de conhecimentos têm implicações nas concepções de identidade, cidadania, democracia, entre outros. No entanto, divergimos de qualquer análise ou construção discursiva que submeta a importância dos conhecimentos apenas a um dos papéis que ele possa desempenhar. Principalmente, a papéis de cunho extremamente utilitaristas, como pensamos terem sido tratadas as competências nos aspectos educacionais.

Se, por um lado, os discursos curriculares oficiais e os processos de escolarização ligados à seleção e distribuição de conhecimentos fizeram menção à obsolescência de conhecimentos, por outro, os legitimou, visto que eram considerados necessários no desenvolvimento das tais competências e habilidades necessárias.

Agora, na transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, que papel queremos desempenhar? Os números de nossa balança comercial parecem indicar que trilhamos o mesmo caminho: exportamos produtos de baixo valor agregado e importamos produtos de maior valor agregado. A diferença é que hoje exportamos café, soja, minério de ferro e também produtos industrializados como automóveis ou aparelhos celulares, mas que, na verdade, são commodities, produtos de baixo valor agregado. E continuamos a importar produtos de maior valor agregado, produtos intensivos em conhecimento como software, consultoria, produtos da indústria cultural (filme, música, programas de televisão), pagamentos de royalties e patentes. (CAVALCANTI, 2002, p. 4).

Sobre o Brasil, outro fator que contribui para a precária inserção do país na globalização é o baixo investimento em ciência e tecnologia, em meios para a investigação e produção de conhecimentos científicos. Por vezes, confunde-se o acesso à informação com acesso ao conhecimento. Vale dizer que são acessos distintos. “Num mundo onde o processo de criação de riqueza passa, principalmente, pelo conhecimento, seria um equívoco não nos preocuparmos com a redução da brutal desigualdade no acesso e uso do conhecimento.” (CAVALCANTI, 2002, p.7).

A internet conseguiu se disseminar e chegar, depois de apenas uma década, a um bilhão de usuários. Expostos a uma quantidade incalculável de informação, eles estão expostos a um meio de

Promoção:



Apoio:





comunicação de um para muitos. Ou ainda, de muitos para muitos, pela convergência de pessoas que consegue operar.

Ainda assim, é um equívoco pensar que a quantidade de informação tem efeito de causalidade nos aspectos do conhecimento. O processo de conhecimento exige mais do que entrar em contato com um volume de informações, requer códigos de decodificação e recodificação das informações, em um processo contínuo de produção.

II justiça curricular

Neste ponto vale perguntar, há como ser “competente” sem conhecimento? Defendemos, em concordância com Young (2011),

[...] que, se pretendemos conferir qualquer significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento nossa preocupação central – e isso envolve desenvolver uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas, e não, como grande parte da ortodoxia corrente assume, uma abordagem voltada para o aluno. Além disso, defenderei que essa é a opção “radical” – e não, como alegam alguns, a conservadora – desde que tenhamos clareza do que entendemos por conhecimento. (YOUNG, 2011, p. 396).

Para uma educação crítica, as questões do conhecimento têm primazia. O projeto de formação da Sociedade do Conhecimento também conta com o conhecimento como elemento principal das relações. Mas entendemos que há possibilidades distintas de se vivenciar esse projeto e esse tipo de sociedade.

A partir das incursões de Young (2007) sobre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”, entendemos que a mais marcante distinção entre eles está no processo de seleção e distribuição, decorrente das (dês) legitimações.

O termo “poderoso” revela um

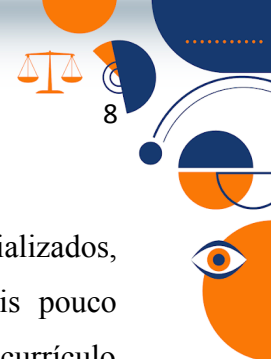
[...] caráter de incompletude desse conhecimento, sempre sujeito a revisões, o que identifica como o diferencial de sua perspectiva em relação a uma visão tradicional de currículo: Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. (YOUNG, 2011 *apud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112-1113).

Promoção:



Apoio:





A proposição do autor é uma distribuição baseada em conhecimentos especializados, conhecimentos poderosos, que permitam os sujeitos problematizarem práticas sociais pouco questionadas. Justamente essas construções sociais tão naturalizadas, como conhecimento, currículo e avaliação.

A perspectiva de discussão dos conhecimentos poderosos está pensada na direção contrária à defesa de eficácia dos documentos curriculares, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir da operacionalizada seleção e distribuição de conhecimentos. Contrária ao currículo instrumental, cuja qualidade foi atribuída como resultado de avaliações estandardizadas.

As classificações, resultantes dos testes de avaliação, expressaram as relações de poder envolvidas na definição do que foi ou não considerado legítimo. Nas avaliações, especificamente no resultado delas, esteve localizado poder de adjetivar com ou sem “qualidade”. Qualidade discutida em termos de posição na escala, nas listas de *ranqueamento*. (SACRISTÁN, 2011, p.21).

Consideramos incoerente discutir qualidade de um conhecimento só por ele poder ser avaliado. A concepção de qualidade não foi definida nem explicitada com mais profundidade nos textos curriculares. O que não é uma questão meramente técnica, mas política; a noção de qualidade não pode ser desvinculada das relações de poder, interesse e dominação, pois está atrelada à adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores dos grupos excluídos e marginalizados.

“Infelizmente é muitíssimo frequente que as formas mais usadas para avaliar o ‘sucesso’ das reformas educacionais sejam os resultados de provas padronizadas. Isso simplesmente não serve.” (APPLE, 2003, p. 92). As avaliações padronizadas acabam contradizendo a premissa fundante para a organização de documentos curriculares prevista na Constituição Federal de 1988 de integrar base comum nacional com as especificidades da arte diversificada, visto que é praticamente impossível formular uma única avaliação que consiga ser justa com todas as regiões do país. Desencadeando assim um amplo processo de massificação e de mensuração falha dos conhecimentos curriculares. No entanto, as avaliações unificadas não contemplam as diversidades regionais, teóricas, entre outros.

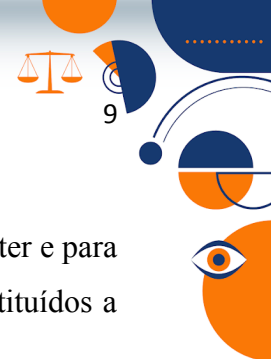
A qualidade genuína prevê democratização de conhecimentos. Isto é, uma educação de qualidade deve ter como princípio norteador tornar o lugar em que o indivíduo está inserido compreensível por meio de uma seleção e distribuição igualitária do conhecimento. “Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo”. (OLIVEIRA, 2009, p.238).

Segundo Hargreaves (2003, p. 131), “[...] a reforma baseada em padrões de desempenho não

Promoção:



Apoio:



está a preparar os alunos nem para a economia baseada no conhecimento, nem para o carácter e para o sentido de comunidade que estão para além dela.” Portanto, sistemas educativos constituídos a partir de resultados de desempenho pouco resultam positivamente.

No contexto do desenvolvimento curricular nacional, entendemos a necessidade de uma educação que ensine para além da Sociedade do Conhecimento que se propõe para os países de economias periféricas. De posse deste entendimento,

O currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem [...] os professores, no seu trabalho pedagógico, e não os criadores de currículos, que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para ajudá-los a engajar-se com os conceitos estipulados pelo currículo e a ver sua relevância. Finalmente, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas, desenvolvido por comunidades de pesquisadores. (YOUNG, 2011, p. 402-403).

Rompendo com as naturalizações hegemônicas, é preciso ter claro que: o currículo é a definição dos conhecimentos considerados válidos; a pedagogia é transmissão considerada válida dos conhecimentos eleitos e a avaliação a forma legitimada de aferir o previsto a ser ensinado. Conhecimento, currículo e avaliação são construções sociais.

Ao reafirmar uma justiça curricular baseada na seleção e distribuição de conhecimentos científicos não temos por finalidade cooperar com possíveis dualismos curriculares, os quais Silva (2000) chamou de “Currículo esquizofrênico”. Com um possível

[...] dualismo curricular pelo qual o currículo ficaria dividido entre dois campos: o da ciência e o da cultura. No primeiro se localizaria o ensino das ciências, presumidamente feito de forma objetiva, inquestionável, neutra, imparcial. No outro, o ensino da cultura, no qual, segundo o relatório Bourdieu, “se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais”. Presume-se que num lado desse currículo esquizofrênico esteja em formação um ser cognoscente cuja atitude característica é a aceitação passiva dos fatos da ciência tais como eles são; no outro, um ser cultural cuja virtude principal consiste na aceitação da pluralidade das culturas. De um lado desse currículo cartesiano, a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade. Num lado da divisória, presumidamente nobre, superior, o universalismo das ciências; no outro, presumidamente secundário, inferior, o relativismo das culturas. (SILVA, 2000, p. 72).

A questão reside na conciliação entre o universal e o relativo. Não podemos abrir mão dos conhecimentos universais, mas também não podemos deixar de entender a relação que os indivíduos estabelecem com esses conhecimentos.

Promoção:



Apoio:





A peça curricular pode atender aos interesses do capital, mas também, pode servir a emancipação dos sujeitos. Uma seleção e distribuição não são apenas de conhecimentos, mas de valores, princípios de igualdade, coragem moral, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, sinceridade, solidariedade, entre outros. Resultando em um comprometimento com a construção de uma cidadania aberta, cultura, crítica e comprometida, capaz de analisar a realidade, tomar decisões e buscar alternativas.

Os conhecimentos passaram a ser alimentados, sobremaneira, por discursos ideológicos, em vez de serem alimentados pelas estruturas da ciência. As questões circundaram em torno da identidade dos alunos, mas que não alcançaram questões como: classe, produção e reprodução de desigualdades, etc. Esse movimento tem contribuído para a (re) produção de desigualdades, especialmente escolares, ao distribuir de forma precária os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Os conhecimentos poderosos, por meio de distribuições justas, têm em si o potencial de empoderar os sujeitos para além de entenderem as diferenças, poderem entender criticamente suas condições de existência.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa demanda uma escola de oportunidades. Mas o que consideramos como uma escola justa?

[...] Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas em uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injusta possível. A modéstia da expressão é proporcional à dificuldade e à gravidade do programa. De um lado, porque a escola goza de uma grande legitimidade na nossa sociedade. Do outro, porque repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades. (DUBET, 2008, p. 9).

Cientes de que a escola não é apenas uma parte da sociedade, mas toda ela, em suas contradições e conflitos, é possível que não seja coerente esboçar um projeto de escola justa no bojo de conformações sociais injustas. Por essa razão, não negar a possibilidade do mérito em contextos que promovam igualdades de oportunidades.

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* escolar. (DUBET, 2008, p.11).

Promoção:



Apoio:





Discordamos de sistemas que fundamentem seus processos educativos no mérito, formando rígidas meritocracias, sem levar em consideração as desigualdades entre os sujeitos. Os documentos curriculares nacionais consubstanciaram os discursos do que chamamos de mérito desinteressado, ao privilegiar os resultados dos desempenhos das avaliações (internas e em larga escala).

[...] a igualdade das oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos. É preciso, portanto, desenvolver a *igualdade distributiva das oportunidades*, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar efeitos mais brutais de uma competição pura. (DUBET, 2008, p. 12, grifo do autor).

A meritocracia desinteressada pelas condições de desigualdade dos sujeitos contribui, em grande maioria, com o sucesso dos mais favorecidos e o fracasso dos menos favorecidos. Engrossa discursos de louvor para com uns e discursos de culpabilização para com os outros, respectivamente. Fortalece desigualdades duplamente injustas.

NOTAS FINAIS

A discussão da justiça não pretendeu ir ao encontro da constituição de uma sociedade em outros modos de produção, como socialismo e comunismo. Não entramos nesse mérito. A discussão de justiça articulada até aqui intentou problematizar aspectos específicos deste modelo produtivo no qual ainda vivemos e discutir dentro dele a possibilidade de uma escola menos injusta. A terminologia “igualdade meritocrática” é coerente neste sentido.

Para muitos, escolas menos justas, igualdade meritocrática das oportunidades, desigualdades justas podem ser termos/concepções/ideias que soem estranhos. Contudo, remetem à coerente articulação entre princípios educativos e realidades, mencionados por Dubet (2008), e necessários para se pensar uma escola mais justa (ou menos injusta) na demanda de oportunidades, principalmente, de acesso ao conhecimento.

Escola justa, justiça curricular, por sua vez, são conceitos que nos remetem ao processo de seguridade de direitos básicos do indivíduo, seguridade do direito à educação. Esta é uma das evidências da discussão. No que diz respeito à justiça social, os ordenamentos jurídicos que prevêm a educação como direito fundamental dos indivíduos.

Promoção:



Apoio:





Compreendemos que a seguridade deste direito exigiu normatizações legais, mas precisam ir além. A seguridade do direito à educação, na perspectiva de justiça social, conta com concepções sobre currículo e distribuição de conhecimentos mais iguais entre as classes sociais.

A justiça curricular se interessa pelo empoderamento, de modo que os sujeitos sejam levados a posições de maior controle sobre suas vidas e que tenham a capacidade de transformação por meio da tomada de consciência.

Nesse sentido, a função crítica da escola será cada vez mais visível quanto mais sua organização curricular centrar-se em outras dimensões humanas, para além da cognitiva. Nada mais humano do que o próprio conhecimento, como produto de relações históricas e sociais.

Questionamos a arquitetura do desenvolvimento curricular justamente pela articulação de poder envolvida na seleção e distribuição de conhecimentos. Os conhecimentos selecionados de forma interessada e endereçada, pouco, ou nada, promovem a compreensão da totalidade dos processos de constituição e organização social, por isso dificilmente servirão à emancipação política dos sujeitos.

Os conhecimentos tidos, discursivamente, como fundamentos dos processos educativos, passam a ser princípios e finalidades a serem perseguidas por não propiciarem o alcance da democracia, a vivência da diferença, ou mesmo proporcionado a cidadania e legitimando oportunidades iguais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

BENJAMIN, César. et al. **A opção brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CAVALCANTI, Marcos. Conhecimento e Desigualdade. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, Ano 2, n. especial. Dezembro 2002. Disponível em:
<http://www.iets.inf.br/biblioteca/Conhecimento_e_desigualdade.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003. 285 p.

MORAES, M. C. M. de M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

Promoção:



Apoio:





OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011. 264p.

SILVA, T. T. da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

THOMAS, Vinod. Políticas de distribuição e conhecimento. XVI Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social. **Anais...** Rio de Janeiro, maio de 2004.

VAGO, T. M. et al. (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2009. 182p.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

Promoção:



Apoio:

