

JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS E DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

Iana Gomes de **Lima** – PPGEduc/UFRGS

Luís Armando **Gandin** – PPGEduc/UFRGS

Resumo

Este texto tem como objetivo propor a incorporação do conceito de justiça social – utilizado a partir das contribuições de Gewirtz e Young – nas análises educacionais. Ao longo do texto, tem-se como objetivo demonstrar a importância de operar com este conceito tendo em vista, principalmente, os processos de mercadificação pelo qual vem passando a educação em um nível global e a educação brasileira em particular. Para tanto, são analisados, à luz de tal conceito, dois exemplos de políticas curriculares para a Educação Básica. Um dos exemplos analisados relaciona-se com políticas baseadas em pressupostos de mercado e com a tentativa de padronizar o currículo das séries iniciais no Estado do Rio Grande do Sul através da adoção de sistemas de ensino. O outro exemplo examinado concretizou-se na cidade de Porto Alegre e contrapõe-se aos processos de mercadificação. A partir destas análises, demonstra-se a importância do uso do conceito de justiça social para trazer à tona as injustiças estruturais no âmbito educacional e que relacionam-se às políticas de mercado, bem como uma alternativa viável a essas políticas.

Palavras-chave: justiça social; mercadificação da educação; educação fundamental.

JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS E DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

Neste artigo, incorporamos o conceito de justiça social (GEWIRTZ, 2006a; 2006b; YOUNG, 2006) na análise que realizamos de dois exemplos de políticas curriculares para a Educação Básica. Demonstraremos, ao longo do texto, a importância de operar com este conceito, principalmente tendo em vista os processos de mercadificação pelo qual vem passando a educação. Assim, primeiramente, apresentamos o conceito de justiça social, trazendo as contribuições de Gewirtz (2006a; 2006b) e de Young (2006). Em um segundo momento, fazemos uma breve contextualização do cenário educacional nos últimos 20 anos, apontando o quanto a

educação tem se aproximado dos pressupostos de mercado. Na terceira seção do artigo, apontamos como esse processo de mercadificação tem se feito presente no cenário educacional brasileiro e como tal processo tem servido para justificar políticas que tem como pressuposto a padronização do currículo através de marcadores de mercado. Após, apresentamos duas experiências de políticas curriculares vivenciadas no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre com o objetivo de examiná-las a partir do conceito de justiça social.

O conceito de justiça social

No estabelecimento do conceito de justiça social, faremos uso, centralmente, dos trabalhos de Gewirtz (2006a; 2006b) e Young (2006). Essas autoras insistem na necessidade de ampliar o entendimento de justiça social. Mesmo que, em alguma medida, elas partam de pressupostos diferentes – Gewirtz (2006a; 2006b) defende a ampliação do conceito para além da ideia de distribuição e Young (2006) para além da noção que provém do sistema jurídico –, suas proposições se complementam.

Gewirtz (2006a) destaca que, comumente, o conceito de justiça social tem sido relacionado ao processo de distribuição de bens na sociedade. A autora destaca que compreender a justiça social como sendo meramente uma questão de distribuição pode ser bastante limitador. Gewirtz (2006a) propõe, assim, o conceito de justiça relacional. Segundo a autora, a dimensão relacional refere-se à natureza das relações estruturais de uma sociedade. Utilizar esta dimensão auxilia, assim, a teorizar as questões de poder que estão sempre presentes nas relações que envolvem justiça, tanto nas interações do plano microssocial, como nas macrorrelações sociais e econômicas que são mediadas por instituições do estado e do mercado (GEWIRTZ, 2006a).

Gewirtz (2006a) alerta que o conceito de justiça relacional inclui também questões relativas à distribuição de bens sociais e econômicos, analisando-os a partir da distribuição de poder que os diferentes atores sociais possuem. No entanto, segundo a autora, a dimensão relacional não se refere apenas à distribuição de relações de poder, mas refere-se, principalmente, à natureza das relações sociais, às regras formais e informais que regem a forma como os membros de uma sociedade tratam uns aos outros (GEWIRTZ, 2006a). Essas ideias aproximam-se do modelo de conexão social proposto por Young (2006).

O modelo de conexão social traz a ideia de que todos os indivíduos são responsáveis pelas injustiças que ocorrem de forma estrutural, pois contribuem, através de suas ações, para a concretização de processos que produzem resultados injustos (YOUNG, 2006). Este modelo, assim como o conceito de justiça relacional proposto por Gewirtz (2006a; 2006b), traz uma ideia de conexão entre estrutura e sujeito, mostrando que há uma interdependência dos processos estruturais e das ações localizadas. Ao propor este modelo, Young (2006) contrapõe-se ao modelo de responsabilidade civil, que, segundo a autora, deriva do raciocínio jurídico e é utilizado para estabelecer um culpado ou a culpa por um determinado dano. Assim, se atribui responsabilidade a um determinado agente (ou agentes), cujas ações podem ser causalmente conectadas com a sua responsabilidade. A autora destaca que, ao fazer uso deste modelo na análise das injustiças sociais, os agentes podem, facilmente, se eximir de sua responsabilidade. Com a proposição do modelo de conexão social, a autora não pretende substituir ou rejeitar o modelo de responsabilidade civil, mas apontar que, para a análise de injustiças estruturais, o modelo de responsabilidade não é suficiente.

O modelo de conexão social apresenta importantes aspectos que acreditamos serem fundamentais nas análises educacionais. Primeiramente, destacamos duas características: a ideia de não-isolamento e a de responsabilidade compartilhada. Young (2006) afirma que para analisar questões referentes à justiça social não se pode culpabilizar apenas algumas pessoas ou instituições, mas se faz necessário compreender a estrutura em que os processos de injustiça social ocorrem. Portanto, ao operar com o modelo de conexão social, não se deve isolar os responsáveis, absolvendo, assim, outros, mas entender que todos contribuem, através de suas ações, para os processos de injustiça estrutural, compreendendo, assim, que justiça social é uma questão relacional. Young (2006), no entanto, faz um importante alerta em relação à responsabilização de diferentes agentes: a autora afirma que nem todos partilham de igual responsabilidade e que o “poder de influenciar os processos que produzem resultados injustos é um fator importante que distingue graus de responsabilidade” (YOUNG, 2006a, p. 125) (tradução nossa). Portanto, nem todos os agentes são responsáveis da mesma maneira no processo de injustiça social e isso está relacionado a três fatores. O primeiro deles é poder, o que implica dizer que a posição do agente nos processos estruturais traz consigo “um grau específico de poder ou influência real ou potencial ao longo dos processos que produzem os resultados” (YOUNG, 2006a, p. 127) (tradução nossa). Esse elemento relaciona-se com a ideia de Gewirtz (2006b) de que para compreender as

ações de um determinado agente no processo de justiça social, é preciso levar em conta o contexto em que o mesmo se encontra, pois as relações de poder só podem ser compreendidas em um cenário específico, pois tais relações variam conforme o contexto. O segundo elemento destacado por Young (2006a) é privilégio: quando há um processo de injustiça estrutural, não há apenas vítimas, mas também privilegiados. Geralmente, o privilégio está relacionado ao poder, o que significa dizer que aqueles que têm maior poder na transformação ou manutenção das injustiças sociais também têm mais privilégios. O terceiro é interesse: os agentes costumam ter interesses divergentes na transformação ou manutenção das estruturas que produzem injustiça social. Young (2006) afirma que, muitas vezes, aqueles que têm interesse em perpetuar as estruturas são os mesmos que têm maior poder de influenciar a sua transformação.

O terceiro aspecto do modelo de conexão social que merece destaque é a necessidade de julgar as condições de forma contextual, o que implica compreender a relação mediada que os agentes possuem. Young (2006) afirma que, ao julgar a existência de uma injustiça estrutural, é preciso compreender que algumas das condições que são *a priori* entendidas como normais não podem ser moralmente aceitas. A autora (2006) ainda afirma que muitos de nós contribuem, em diferentes graus, para a produção e reprodução da injustiça estrutural, justamente por seguirmos as regras e convenções aceitas e esperadas das comunidades e instituições em que atuamos. Young (2006) destaca que, geralmente, a atuação dos indivíduos promulga estas convenções e práticas de uma maneira habitual, sem que haja uma reflexão acerca de suas ações. Isso está relacionado com o alerta que Gewirtz (2006b) faz quando do uso de justiça relacional que ela propõe: para compreender as questões em relação à justiça social é preciso levar em conta o contexto específico em que uma determinada injustiça ocorre, reconhecendo como se dão as relações entre os diferentes atores daquele cenário.

A partir das características acima arroladas, é possível perceber que os modelos de conexão social (YOUNG, 2006) e de justiça relacional (GEWIRTZ, 2006a; GEWIRTZ, 2006b) problematizam as certezas que circulam em educação e provocam um olhar mais complexo para a relação entre educação e sociedade. Estes modelos apontam para o quanto é preciso estar atento às diferentes conexões presentes entre os variados atores na análise de injustiças estruturais. Ainda é importante destacar que, em relação ao modelo de conexão social, Young (2006) afirma que, atualmente é preciso levar em conta nas análises os atores que transcendem as fronteiras do Estado-nação, o que está ligado ao processo de mercadificação pelo qual vem passando a educação.

Acreditamos que devido às transformações no âmbito educacional, que tem aproximado a educação e o mercado, é fundamental operar com o conceito de justiça social nas análises educacionais. É sobre essas transformações que tratamos no próximo item.

Mercadificação da educação e justiça social

Robertson (2007) afirma que os sistemas educacionais têm sofrido dramáticas mudanças nas últimas duas décadas, destacando como a educação tem sido aproximada de maneira estreita com a economia – com o objetivo de impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento do setor educacional a fim de gerar lucros para as instituições, para as economias nacionais e para as empresas envolvidas com o âmbito educacional. Robertson (2007) aponta que, atualmente há um borramento das fronteiras entre público e privado. Além disso, Robertson (2007) também destaca que a educação está sendo construída como um bem privado ou uma mercadoria e que, atualmente, atores internacionais passaram a ser importantes no cenário educacional, estabelecendo metas e definindo o que deve ser ensinado. Maguire (2013) destaca a importância que passam a ter as metas no âmbito educacional, principalmente, através da ênfase dada à avaliação, o que tem relação com o viés economicista que vem tomando conta dos discursos sobre educação (MAGUIRE, 2013). Maguire (2013, p. 81) afirma que “a capacidade de alcançar (ou não) essas metas por sua vez se torna a medida de sucesso e uma alavanca na avaliação e elevação do desempenho da criança individual, do professor, da escola e, portanto, das realizações acadêmicas do Estado-nação”. Nesta perspectiva, a educação passa a ser entendida como aquilo que pode ser mensurável, havendo, assim, uma ênfase nos resultados e não mais no processo.

Clarke e Newman (1997) afirmam que existe uma nova forma de estado, que tem como uma das suas características centrais a “dispersão” de poder, ou seja, o empoderamento de diferentes agentes (empresas comerciais, organizações voluntárias etc.) em prover bem-estar social. Quando instituições externas ao estado passam a assumir a responsabilidade pelo provimento de políticas sociais, criam-se binarismos importantes, que tornam-se balizadores do que é eficiência e efetividade: setor privado x setor público, gestão x administração pública, valores de mercado x valores de serviço público, consumidores x cidadãos, indivíduos x comunidades (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Robertson e Dale (2013) destacam que as políticas alicerçadas em pressupostos de mercado trazem implicações para as questões que envolvem justiça social na medida em que favorecem determinados interesses, oportunidades e trajetórias sociais em detrimentos de outros. Os autores afirmam que a privatização da educação (através da inserção de marcadores de mercado) está intimamente ligada a pressupostos neoliberais, destacando que o privado no âmbito educacional tem estado cada vez mais relacionado ao mercado, o que, segundo os autores, redefine as relações sociais. Além deste aspecto, Robertson e Dale (2013) ainda apontam a existência de agentes globalmente influentes na educação de diferentes países e que é preciso, portanto, levantar questões em torno de onde são tomadas as decisões e a quem tais decisões têm favorecido. Concordamos, assim, com Robertson e Dale (2013), quando eles afirmam ser necessário, atualmente, a partir da aproximação crescente da educação com o mercado, assumir um compromisso com as teorias de justiça social a fim de analisar a forma como estes processos vêm influenciando os processos de justiça social no âmbito educacional.

Políticas de mercado no âmbito educacional brasileiro

No Brasil, também se percebe uma introdução dos critérios de mercado como balizadores de qualidade na educação. Hypolito (2010) destaca que, a partir do final dos anos de 1980, as políticas curriculares brasileiras vêm se delineando como políticas educativas de caráter neoliberal, havendo “o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Esses modelos de gestão têm sido importados da esfera do mercado, partindo, assim, do pressuposto de que o âmbito privado pode trazer maior eficiência e qualidade para o público. Isso justificaria a responsabilização de agentes não-estatais pelo que antes era unicamente de responsabilidade do estado. Este tem sido o caso do estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito da educação (ADRIÃO et. al., 2009).

Dentre as diferentes formas de parcerias, destacamos, aqui, os “sistemas de ensino”. Adrião et. al. (2009) afirmam que os sistemas de ensino “[...] oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos”. Concordamos com Adrião et. al. (2009) quando afirmam que as instituições que elaboram estes sistemas são mais do que simples fornecedoras de

materiais, pois incidem “sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido” (ADRIÃO 2009, p. 802) nas escolas. Hypolito (2010) refere-se aos sistemas de ensino como um exemplo de política curricular neoliberal, que tem importado para as escolas a lógica do privado e do mercado. Uma das grandes justificativas para a inserção dos sistemas de ensino nas escolas públicas tem sido a de que estes sistemas qualificariam e homogeneizariam o ensino das escolas públicas. É preciso, todavia, entender o contexto no qual se insere tal justificativa.

No Brasil, a escola pública tem sido alvo de muitas críticas em relação à falta de qualidade de seu ensino, sendo que tais críticas têm sido realizadas principalmente pela mídia (HYPOLITO, 2010; NASSER, 2011) e têm culpabilizado os professores pela falta de qualidade do ensino. Ao analisarmos a culpabilização do corpo docente à luz do conceito de justiça social, podemos perceber a proximidade de tais críticas ao modelo de responsabilidade civil (YOUNG, 2006), pois responsabilizam apenas um único agente – os professores das escolas públicas – pela falta de qualidade. A partir da desconfiança existente em relação ao corpo docente, justifica-se o uso de sistemas de ensino, pois eles controlariam o trabalho realizado pelos professores (APPLE, 1989; HYPOLITO, 2010). Apple (1989) destaca que a introdução do que o autor chama de “material pré-empacotado” foi estimulada nos Estados Unidos pela ideia de que o professorado seria despreparado, tornando, assim, “‘necessária’ a criação do que se chamou de “materiais à prova de professor”, isto é, materiais que funcionassem *apesar do professor*” (APPLE, 1989, p. 165) (grifo do autor). Os sistemas qualificariam o docente na medida em que estabelecem objetivos claros e pré-determinados sobre o que deve ser atingido em seu trabalho. Os livros destes sistemas, na verdade, realizam o papel do professor, planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas. O professor, assim, teria somente que executar as atividades. Libâneo (2012) afirma que tais sistemas podem ser entendidos como um “kit de sobrevivência”. Este “kit” se faz necessário pela nova visão que se tem do papel do professor e que está relacionada a uma ideia do docente como “tarefeiro”. Além de controlarem o trabalho realizado pelo professor, os sistemas ainda relacionam-se à noção de que o privado é melhor que o público na medida em que tais sistemas são elaborados realizados por instituições não-estatais, do âmbito privado, o que inserem esta lógica (entendida como mais eficiente e qualificada) na esfera pública.

A partir do diagnóstico que culpabiliza os professores pela falta de qualidade no ensino das escolas públicas, os sistemas elaborados por instituições não-estatais passam a ser uma resposta para qualificar e homogeneizar o ensino público brasileiro. Como os programas são “à prova dos professores”, a noção é que o sistema independe do profissional que o coloca em prática, pois, ao seguir o que é estabelecido no programa, qualquer docente pode fazer um bom trabalho. Os sistemas, assim, só se tornam uma resposta, porque o diagnóstico é que os professores são o problema. Esse diagnóstico da realidade, que culpabiliza o corpo docente, aproxima-se do modelo de responsabilidade civil (YOUNG, 2006). Não há, nesta análise, um entendimento relacional em que se perceba que as instituições escolares públicas são perpassadas por outras questões que transcendem os muros da escola, como as diferentes condições sociais de vida (salário, moradia, jornada de trabalho, acesso à saúde etc.) das famílias que são atendidas pelas escolas públicas, bem como o que é valorizado pela educação escolarizada e que está muito mais próximo do capital cultural que as classes médias e altas possuem do que o das classes baixas.

Ao partir do pressuposto de que os sistemas de ensino qualificariam e homogeneizariam o ensino das escolas públicas, se poderia dizer que as crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras deixariam de sofrer uma injustiça, que, segundo Young (2006) existe quando:

[...] os processos sociais colocam grandes categorias de pessoas sob uma ameaça sistemática de dominação ou privação dos meios para desenvolver e exercitar as suas capacidades, ao mesmo tempo que estes processos permitem que outros dominem ou tenham uma ampla gama de oportunidades para o desenvolvimento e exercício das suas capacidades. (YOUNG, 2006, p. 114) (tradução nossa).

Se partirmos do pressuposto que os sistemas realmente qualificariam e homogeneizariam o ensino, poderíamos dizer que existiria maior justiça social para as crianças que frequentam escolas públicas em relação àquelas que frequentam escolas particulares. No entanto, essa premissa precisa ser examinada de forma atenta.

Duas experiências curriculares

Nosso objetivo neste artigo é demonstrar a potência da utilização do conceito de justiça social nas análises educacionais em sua relação íntima com as relações sociais.

Como defendemos inicialmente, isso nos parece fundamental tendo em vista os processos de mercadificação que tem se feito presentes no âmbito educacional. Tais processos, como afirmado por Robertson e Dale (2013), têm implicações para as questões referentes à justiça social. Nesta seção, portanto, apresentamos duas experiências curriculares e as analisamos a partir do aporte teórico construído.

A primeira experiência a ser apresentada caracteriza-se como um sistema de ensino e está relacionada com a teorização que aponta a aproximação da educação com os processos mercadológicos. A segunda experiência contrapõe-se a estes processos. Acreditamos ser importante examinar esta segunda experiência para apontar como há outras possibilidades de pensar o currículo para além dos sistemas de ensino, mostrando, assim, uma ação que pode ser caracterizada como contra-hegemônica e que se afasta das ideias mercadológicas em educação.

Sistemas de ensino no estado do Rio Grande do Sul

Dentre os aspectos que poderiam ser destacados em relação ao uso de sistemas de ensino no estado do Rio Grande do Sul, queremos chamar a atenção para aqueles relativos à homogeneização do currículo. Portanto, o foco será na tentativa de controlar o trabalho docente, através de mecanismos de um dos sistemas de ensino utilizado em escolas públicas no estado no Rio Grande do Sul, apontando como, na prática, tais mecanismos não se mostravam eficientes.

Durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010), foi desenvolvida uma política cujo objetivo era, segundo os dados da própria Secretaria da Educação (SEC), construir uma matriz de habilidades e competências para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a até então recente ampliação do ensino fundamental para nove anos. A partir do projeto desenvolvido pelo governo, as escolas passaram a ter a opção de trabalhar com sistemas de ensino, cujo foco era a alfabetização. Através de um estudo sobre um dos sistemas disponibilizados pelo governo (Instituto Alfa e Beto – IAB)¹, apresentamos, a seguir, alguns dados que possibilitam discutir se os sistemas de ensino podem trazer maior justiça social para as escolas públicas brasileiras.

¹ O estudo sobre o programa do IAB deveu-se ao fato de que um número significativo de escolas optou por esse programa, o que foi avaliado como importante para ser examinado com um olhar mais atento.

A adoção do sistema do IAB implicava, para as escolas, em cursos de formação para os professores para trabalharem com o método; manuais sobre todas as áreas do conhecimento para os professores; livros didáticos de todas as áreas para os alunos; estabelecimento de um cronograma – definido pelo IAB – com as lições dos livros que deveriam ser trabalhadas a cada dia do ano letivo; seis avaliações (elaboradas pelo IAB) para serem realizadas pelos alunos; além de várias outras planilhas que deveriam ser preenchidas diariamente pelos docentes. A indicação do Instituto era que os professores seguissem de forma rigorosa o que era proposto nos materiais, garantindo, assim, uma homogeneização do ensino. No entanto, nas observações realizadas, foi possível verificar que o ensino não era exatamente igual em todas as escolas, tampouco ao que era preconizado no método.

A não-homogeneização do ensino ocorria por diversos fatores. O primeiro refere-se aos diferentes contextos em que as escolas estavam inseridas. Em uma entrevista com a responsável pela 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE), ela afirmou que as escolas que utilizavam o método do IAB em Porto Alegre possuíam realidades muito diferentes: algumas escolas, por exemplo, conseguiam cumprir o cronograma sem a menor dificuldade, enquanto outras precisavam de mais tempo para trabalhar as lições com os alunos. A funcionária da SEC, responsável pela implementação da metodologia do IAB no Rio Grande do Sul (RS), exemplificou esta questão através das escolas localizadas em uma ilha de Porto Alegre que, na época de chuvas, precisam cancelar as aulas, necessitando rever o cronograma estabelecido pelo IAB.

O segundo fator refere-se ao fato de que os professores julgavam importante ensinar conteúdos que não eram contemplados nos livros do Instituto. Durante as entrevistas, os professores realizaram várias críticas aos conteúdos trabalhados pelo IAB, afirmando que os livros não abordavam conteúdos que eles diziam ser importantes no processo de ensino-aprendizagem e que o conhecimento valorizado nos manuais, muitas vezes, estava distante da realidade das crianças. Em função da necessidade de ensinar conteúdos além daqueles determinados pelo IAB, os docentes deixavam de trabalhar algumas lições dos livros nos dias previstos no cronograma do IAB, o que fazia com que, nos dias posteriores, houvesse um acúmulo de lições e os professores, assim, precisavam ensinar tais lições de forma mais acelerada.

Essa questão relativa aos conteúdos também tinha implicações na realização dos testes elaborados pelo IAB, que, *a priori*, representavam uma fonte importante de

controle do trabalho realizado pelos professores, pois era através da verificação dos resultados dos testes que o IAB e a SEC verificavam o quanto os alunos estavam aprendendo e a qualidade do trabalho realizado pelos docentes. Como forma de garantir homogeneidade na aplicação e correção dos testes, o Instituto fornecia aos professores, antes da aplicação de cada teste, um documento com várias indicações, que, muitas vezes, eram interpretadas de forma diferenciada e nem sempre respeitadas: alguns professores julgavam demasiados os critérios que o IAB sugeria para a correção dos testes, afirmando que iam além do que eles acreditavam ser importante como aprendizagens naquela etapa do ensino. Além disso, os docentes também relatavam que, muitas vezes, as questões das provas eram confusas e difíceis de serem interpretadas pelas crianças. Assim, eles optavam por considerar outras respostas que não aquelas esperadas pelo Instituto.

As condições socioeconômicas são o terceiro fator que implicam na não-homogeneidade. Em uma das escolas, por exemplo, quase todas as crianças que estavam no 1º ano haviam frequentado a educação infantil, o que significa dizer que já haviam tido um contato anterior com a educação escolarizada, trabalhando questões de motricidade etc. Na outra escola, localizada em uma zona periférica de Porto Alegre, e que atendia alunos majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda, quase nenhuma criança havia frequentado a educação infantil e os professores expressavam sentir, na prática, essa diferença, pois afirmavam precisar ensinar questões anteriores as que estavam sendo trabalhadas nos manuais da metodologia.

Esses são alguns exemplos que mostram fatores que, na prática, não tornavam verídica a prerrogativa de que os sistemas de ensino homogeneizam e qualificam o ensino das escolas públicas. No próximo item, abordaremos um exemplo contra-hegemônico.

Escola Cidadã na cidade de Porto Alegre

Durante os anos de 1989 e 2004, houve quatro mandatos da Administração Popular (uma coalizão de partidos de esquerda, capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores), que propôs à cidade uma forma diferenciada de governo, com a introdução de princípios da democracia participativa. Um dos exemplos mais conhecido destas gestões foi o Orçamento Participativo, que envolvia cidadãos na decisão da destinação das verbas de investimento público na cidade. A experiência na educação

municipal foi parte desta proposta de democracia participativa e ficou conhecida como Escola Cidadã.

Buscando vivenciar os princípios da democracia participativa, a experiência da Escola Cidadã iniciou a definição de seus rumos, incluindo toda a comunidade escolar. A forma escolhida foi um debate que envolveu pais, professores, alunos e funcionários das escolas, que viria a culminar em um Congresso, com delegados eleitos por cada um dos segmentos, para a definição dos rumos da educação municipal em Porto Alegre. Este Congresso definiu como rumos da educação em Porto Alegre a democratização do acesso, da gestão e do conhecimento. A escolha deste Congresso foi claramente reforçar a educação pública da cidade e se contrapor aos modelos que propunham a introdução dos marcadores do mercado como forma de buscar a qualidade na educação brasileira. O caminho apontado não foi a competição ou a gestão empresarial, mas a radicalização da democratização, com a participação ativa de todos os grupos envolvidos com a escola.

Estes três eixos de democratização foram vividos com mudanças de concepção e de mecanismos institucionais. Em termos de acesso, a Administração Popular investiu na construção de novas escolas nos bairros de classes populares, que cresciam na periferia de Porto Alegre, onde não havia atendimento escolar. O local destas novas escolas foi decidido por iniciativa da própria administração, por identificação de necessidade, mas na sua maioria o local da construção de novas escolas foi apontado pelas instâncias de democracia participativa do Orçamento Participativo. Neste caso, foram as próprias comunidades que apontaram ao Estado municipal a necessidade de priorizar o investimento naquelas comunidades desassistidas pelo poder público, em termos educacionais.

Em termos de democratização da gestão, houve mudança na estrutura de decisão do sistema municipal de educação, com maior autonomia financeira das escolas e autonomia curricular, com a construção de currículos em cada escola pela comunidade escolar ampliada (pais, alunos, professores e funcionários). Também houve uma mudança na estrutura decisória da escola, com eleição direta para diretores e coordenadores pedagógicos (naquele momento uma inovação na realidade escolar brasileira), o que permitiu que as comunidades escolares pudessem participar dos debates e da defesa de propostas de gestão das equipes diretivas. Além disso, Conselhos Escolares foram criados – como a instância decisória máxima da escola –, com participação de representantes de pais, alunos, professores e funcionários, além da

direção. Estes órgãos mudam, na prática, a concepção existente de que apenas quem tem conhecimento especializado tinha algo a dizer sobre a educação que ocorre nas escolas, empoderando setores que historicamente estiveram excluídos das decisões.

Em termos de democratização do conhecimento, as escolas passaram a organizar seus currículos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica, realizada pelo corpo docente, nas comunidades onde as escolas estão situadas. Nesta pesquisa, a coordenação pedagógica e os docentes fazem o levantamento das questões-problema daquela comunidade, para construir o currículo escolar a partir destas questões. Constatada esta questão-problema central, construía-se o chamado Complexo Temático, com um centro temático com potencial para o exame da realidade social, histórica, cultural, linguística, científica e a contribuição de todas as áreas do conhecimento para o exame daquela questão-chave. O conhecimento escolar passa a estar a serviço do entendimento e a análise crítica das questões que mobilizam as comunidades onde as escolas estão situadas.

Fica claro que a Escola Cidadã incorporou a noção de justiça relacional (como proposto por Gewirtz), quando prioriza a construção de escolas nas regiões mais pobres e desprovidas de espaços de presença do Estado. Ainda mais importante é o avanço que implementa esta decisão política como algo não feito apenas no âmbito do Estado, como o único *locus* de expertise, mas como uma decisão compartilhada com as comunidades das classes trabalhadoras, via estruturas de democracia participativa.

Também a noção de conexão social do modelo de justiça social de Young (2006) está presente aqui, pois, ao se contrapor ao modelo de incorporação dos princípios do mercado, a Escola Cidadã toma um rumo que entende as consequências que as ações do Estado têm para a manutenção de privilégios. A Escola Cidadã vivencia, com a ação concreta do Estado municipal para redefinir quais são as vozes legítimas (e, portanto, os saberes legítimos) na tomada de decisão sobre os rumos educacionais da cidade, as noções de poder apontadas por Young (2006). Ao não simplesmente atuar como os Estados quase sempre agem, com a autoridade de quem sabe o que é melhor para todos, a administração educacional de Porto Alegre, discute, concretamente, poder, privilégio e interesse, rompendo com a inércia que favorece os grupos mais poderosos da sociedade.

Mas talvez os desdobramentos mais importantes em termos de justiça social no âmbito das escolas tenham a ver com o conceito de justiça curricular. R. W. Connell (1993) defende a ideia de que para que exista justiça social no âmbito da escola, é crucial que exista justiça curricular. Esta concepção avança, no campo da educação

escolar, as posições de Young (2006) e Gewirtz (2006a; 2006b). Para que uma justiça curricular se consolide, Connell (1993) afirma que três princípios precisam ser vividos: a defesa dos interesses dos menos favorecidos, a garantia da participação e de um currículo comum, sem privilégios para alguns grupos e a caminhada para a produção da igualdade. O caso da experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre é um exemplo muito claro de vivência dos princípios de justiça curricular defendidos por Connell (1993) e, por isso, um exemplo de busca da vivência da justiça social no âmbito da escola.

Sistemas de Ensino, Escola Cidadã e justiça social

Nesta seção do artigo, propomos analisar as duas experiências acima arroladas a partir do conceito de justiça social na perspectiva de Gewirtz (2006a; 2006b) e Young (2006).

É possível verificar que a ideia de currículo das duas experiências é bastante diferente. Na Escola Cidadã, o currículo devia passar a nascer nas escolas para dar conta das questões que mobilizam as comunidades. O conhecimento escolar não perde sua importância, mas é, agora, colocado a serviço do entendimento e da análise das complexas realidades vividas nas situações de injustiça em que vivem as comunidades das classes trabalhadoras de Porto Alegre. O que conta como conhecimento foi colocado em xeque e os saberes das comunidades escolares passaram a dialogar com os conhecimentos escolares clássicos em uma relação que superava a noção de soma zero (onde a incorporação de um, representa a redução de importância do outro).

No programa do IAB, o currículo era estabelecido através dos conteúdos a serem ensinados, bem como da forma como devem ser trabalhados, pois os manuais diziam a sequência e as perguntas que deveriam ser feitas em cada lição, mostrando um passo a passo de cada atividade. No entanto, conforme demonstrado através dos exemplos, as realidades de cada escola são muito distintas, o que implica dizer que, mesmo que haja um currículo padronizado, não há um ensino homogêneo. Os fatores que fazem com que estas realidades sejam distintas só podem ser levados em conta ao fazer uso do modelo de conexão social (YOUNG, 2006) ou do conceito de justiça relacional (GEWIRTZ, 2006a; 2006b). Se a análise é feita a partir do modelo de responsabilidade civil, encontra-se apenas um culpado e não se leva em conta fatores que são fundamentais para o entendimento do contexto e dos processos de injustiça estrutural. Com uma

análise simplista dos problemas educacionais brasileiros, que culpabilizam somente os professores, há, também, uma resposta simples que, neste caso, são os sistemas de ensino. A existência de muitos outros fatores no processo de injustiça estrutural que envolve as crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras, é que faz com que os sistemas de ensino não sejam “a” resposta. Mas mais do que isso: além de não trazerem maior justiça social para as crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras, os sistemas de ensino acarretam um aprofundamento das desigualdades, pois importam a lógica do mercado para dentro das instituições públicas escolares (WHITTY, 1997; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; ROBERTSON; DALE, 2013), baseando-se em processos competitivos, que não visam uma transformação social, mas a manutenção do sistema capitalista vigente (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Whitty (1997) demonstra que diferentemente do que foi afirmado pelos defensores do mercado, as políticas alicerçadas nesses pressupostos não aumentam a qualidade da educação, destacando que “longe de quebrar os elos entre desigualdade educacional e social, as reformas podem até intensificar essas relações” (WHITTY, 1997, p.35) (tradução nossa). Robertson e Dale (2013) fazem uso do conceito de justiça social para analisar as parcerias público-privadas em educação e afirmam que o resultado mais importante tem sido o de abrir o setor público para interesses privados, sendo que os maiores beneficiários têm sido o gerencialismo global e as empresas. No Brasil, Souza e Oliveira (2003) destacam que os mecanismos de competição adotados a partir de pressupostos de mercado fazem com que se caminhe “na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.890). Esses autores demonstram que, no Brasil, existem diferentes contextos educacionais e que a ideia de homogeneização a partir da inserção de políticas de mercado não é justa.

O que fica claro na análise deste exemplo de sistema de ensino é que os pressupostos mercadológicos que embasam os sistemas já são, em si próprios, um problema em termos de justiça social, pois baseiam-se na lógica do mercado, o que inclui competição e acesso diferenciado, favorecendo alguns e desfavorecendo outros, o que amplia, assim, as desigualdades. Mas também fica claro, com o exame da experiência da Escola Cidadã, que há alternativas viáveis que podem buscar incorporar à gestão pública da educação os princípios de justiça social.

Considerações finais

Análises a partir do modelo de conexão social têm um objetivo político, pois apontam as responsabilidades de diferentes atores, o que pode favorecer o chamamento de diferentes segmentos na retificação da injustiça social, já que todos têm sua parcela de responsabilidade (YOUNG, 2006). Este chamamento é de extrema importância no atual momento, no qual muitos dos processos de injustiça social ocorrem de forma globalizada. É fundamental estabelecer as conexões entre os processos globais e aqueles que ocorrem em nível nacional/local, pois, ao reconhecer estas ligações, é possível pensar ações e desenvolver teorias que busquem maior justiça social. Conhecer os desdobramentos das ações educacionais para a justiça social é crucial e, como demonstramos neste texto, condição *sine qua non* para vivenciá-la.

Referências

- ADRIÃO, Theresa et al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.
- CONNELL, R. W. **Schools and Social Justice**. Philadelphia, EUA: Temple University Press, 1993.
- GEWIRTZ, Sharon. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, London, v. 13, n. 4, p. 469-484, jul./2006a.
- GEWIRTZ, Sharon. Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n.1, p.69-81, jan./2006b.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Educacionais e Regulações do trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et AL. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. P.730-749.
- MAGUIRE, Meg. Para uma Sociologia do Professor Global. In APPLE, Michael, BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso. P. 77-88.

NASSER, Sérgio Daniel. Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolas do estudante da escola pública. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e desigualdades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

ROBERTSON, Susan L. Globalisation, Education Governance and Citizenship Regime: New Democratic Deficits and Social Injustices. In: AYERS, William; QUINN, Therese; STOVALL, David. **Handbook of Social Justice in Education**. New York; London: Routledge, 2009. P. 542-553.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 39, n. 4, p. 426-445, jul./2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set./2003.

YOUNG, Iris Marion. Responsibility and global justice: a social connection model. **Social Philosophy and Policy**, v. 23, n. 1, p. 102–130, jan./2006.

WHITTY, George. Creating Quase-Markets in Education: a Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. **Review of research in education**, Itasca, n. 22, p. 3-47, 1997.