

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO MACHADO

**A “JUSTIÇA CURRICULAR” A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA,
CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos
na última década do século XX e primeira do século XXI**

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO MACHADO

**A “JUSTIÇA CURRICULAR” A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA,
CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos
na última década do século XX e primeira do século XXI**

Relatório de dissertação apresentado ao Curso de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Machado, Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado

A “justiça curricular” a partir das noções de democracia, cidadania e inclusão social: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI/Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado. – Campo Grande, 2014.

176p.

Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais/*Campus* de Campo Grande.

1. Educação Básica. 2. Currículo. 3. Justiça curricular. 4. Direito à Educação
5. Educação em Direitos Humanos.

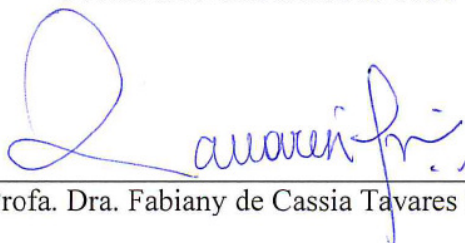
I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares.

WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO MACHADO

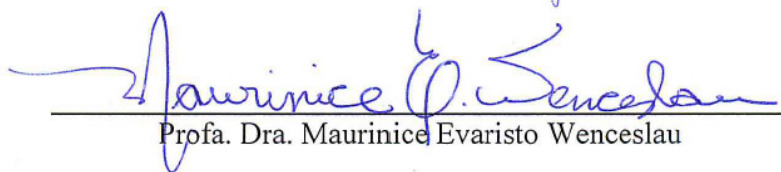
A "JUSTIÇA CURRICULAR" A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA,
CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos na
última década do século XX e primeira do século XXI.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva



Profª. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau



Profª. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

Campo Grande - MS, 5 de maio de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, por este momento.

Ao Venício, Camila e Emanuel, minha razão de ser, por todo apoio, compreensão pelas minhas ausências e por serem ouvintes pacientes e interessados neste intenso projeto.

Aos meus pais, Dirce e Wilson, exemplos de conduta que me guiaram, me acompanham e apoiam minhas escolhas. E minha irmã, Dircelene, que mesmo distante me incentiva em buscar sempre algo mais.

À professora Fabiany, por acreditar em mim, por sua atenção sem medidas em todo processo de minha formação em especial no Mestrado, pelo exemplo de profissional que me inspira.

Às professoras Claudia Valentina Galian e Maurinice Evaristo Wenceslau por aceitarem o convite de fazer parte deste processo e pelas contribuições valiosas que trouxeram na qualificação da pesquisa.

À professora Maurinice, por proporcionar uma aproximação com a área do Direito, recebendo-me como aluna em sua disciplina “Direito Educacional”, no curso de Direito da UFMS.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, pelas contribuições trazidas pelas disciplinas ministradas ao longo do curso.

Aos integrantes e colegas do grupo OCE, por compartilhar momentos importantes nesse processo de formação como pesquisadora. Em especial à Aline Rabelo, colega de profissão, de estudos, companheira na caminhada acadêmica.

Aos colegas e amigas da turma de Mestrado 2012, pelas trocas e convivência nesses dois anos. À Alê, Andrêssa, Chris, Clarice e Fernanda pela audiência extra classe!

Ào Horácio e Liliane! À Regina Baruk e Rosana Moraes pelos retoques finais!

À Capes por conceder a Bolsa como incentivo à pesquisa.

À todas as pessoas que de uma forma ou de outra participaram desse processo!

[...] a justiça e a igualdade no campo educativo devem reforçar não só a capacidade de reconhecimento dos actores educativos como cidadãos, mas dar-lhes também a capacidade de exercerem os seus direitos, a qual cruza e implica outras capacidades dos cidadãos para obterem recursos de poder e de conhecimento estruturados em termos de classe, género e etnia, o que nos remete claramente para um ideário de uma pedagogia crítica.

Carlos Estevão

RESUMO

Em decorrência das transformações ocorridas no campo educativo, a partir das reformas dos anos 1990, considerando-se a proposta de um novo contrato educativo, o objetivo deste trabalho é mapear, identificar e analisar a forma como as noções de democracia, cidadania e inclusão social estão tratadas nos campos da ciência jurídica e da ciência social e, particularmente, na educação. Também intenciona investigar as formas como elas se configuram nos documentos curriculares nacionais e locais, ao mesmo tempo em que se constroem interpretações acerca das possibilidades, ou não, de que essas noções operem/proponham uma ideia de justiça curricular. Assim, parte-se da hipótese de que as noções de democracia, cidadania e inclusão social são os Princípios Fundamentais que embasam os Direitos Fundamentais, nesse caso particular o direito à educação, em uma escola reinventada como “para todos”, no atual estágio do capitalismo. A depender da forma como são incorporados pelos documentos curriculares, podem concretizar a ideia de justiça curricular. O desenho metodológico da investigação está orientado pela técnica da pesquisa qualitativa de um estudo comparado, de caráter bibliográfico-documental. São fontes documentais da pesquisa os documentos curriculares publicados em âmbito nacional e local, a saber: em Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do ano de 1998b; o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS em 2008 e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), organizado pela Secretaria Estadual de educação de Mato Grosso do Sul em 2007. As áreas de comparação eleitas para análise são a diferença, a diversidade e a desigualdade. Essas áreas delinham-se pela expressão das noções de democracia, cidadania e inclusão social e permitem observar as formas de incorporação dessas noções na prática da escrita curricular. As análises confirmaram o tom discursivo do reconhecimento da existência da diferença, da diversidade e da desigualdade na escrita dos documentos curriculares, mas são transpostas para o campo educativo como conteúdo disciplinar, com o objetivo de promover uma “escola para todos”. Os resultados apontam que democracia, cidadania e inclusão social, na escrita curricular, não são tomadas/apropriadas em seu sentido político, o que impede que, no processo educativo, sejam trabalhadas sob a perspectiva da educação emancipatória. Não encontramos inovação curricular, tampouco a justiça curricular. Isso porque os currículos oficiais não indicam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, para as quais as tônicas seriam questionar a sociedade e as condições de vida, e não apenas reconhecer a forma como a realidade está constituída.

Palavras-chave: Educação Básica. Currículo. Justiça Curricular. Direito à Educação. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Taking into account the changes in the educational field after the reforms of the 1990s, considering the proposal for a new educational contract, the objective of the paper is to map, identify and analyze how the notions of democracy, citizenship and social inclusion are treated in the fields of legal and social sciences and, particularly, in education. It also intends to investigate the ways in which they are represented in the local and national curriculum documents, and build interpretations about the possibilities, or not, that these notions operate/propose an idea of curricular justice. It therefore bases on the hypothesis that the notions of democracy, citizenship and social inclusion are the Fundamental Principles that support the Fundamental Rights, particularly the right to education, in a school reinvented as "for all", at the current stage of capitalism. Depending on the way in which they are incorporated in the curricular documents, they may concretize the idea of curricular justice. The methodological design is oriented by the qualitative research technique of a comparative bibliographic-documentary study. The sources are documents published both locally and nation-wide, namely: the National Curriculum Parameters for Elementary Education (PCN), initial grades (1st to 4th grade) and final grades (5th to 8th grade) of elementary school, during the years 1997 and 1998, respectively; the National Curriculum for Infant Education (RCNEI), 1998b; The Curriculum for Elementary Education (1st to 9th grade), prepared by the Municipal Secretary of Education of Campo Grande-MS in 2008, and the Curriculum for Basic Education (Elementary Education and High School), organized by the State Secretary of Education of Mato Grosso do Sul in 2007. The comparison areas selected for analysis are difference, diversity and inequality. These areas are related to the expression of the notions of democracy, citizenship and social inclusion and favor the observation of the ways the notions are incorporated into the practice of curriculum writing. The analyses confirmed the discursive tone of recognition of the existence of difference, diversity and inequality in the writing of curriculum documents, but are transposed to the educational field as disciplinary content, with the aim of promoting a "school for all". The results of the investigation indicate that democracy, citizenship and social inclusion are not taken/appropriated in their political sense in curriculum writing, which prevents them from being considered under the perspective of emancipatory education. We have not found curricular innovation or curricular justice. This is because the official curricula do not indicate counter-hegemonic pedagogical practices, to which the emphasis would be questioning society and life conditions, not just recognizing the way reality is constituted.

Keywords: Basic Education. Curriculum. Curricular Justice. Right to Education. Education in Human Rights.

RESUMEN

En decurrencia de los cambios que se produjeron en el campo educativo, desde las reformas de la década de 1990, teniendo en cuenta la propuesta de un nuevo contrato educativo, el objetivo de este estudio es mapear, identificar y analizar el modo como se tratan los conceptos de democracia, ciudadanía e inclusión sociales en el campo de la ciencia jurídica y de las ciencias sociales, y en particular, en la educación. Además, se hace una investigación del modo como se presentan en los documentos curriculares nacionales y locales, a la vez que se construyen interpretaciones respecto a las posibilidades, o no, de que tales nociones operen/propongan una idea de la justicia curricular. De ese modo, se parte de la hipótesis de que los conceptos de democracia, ciudadanía e inclusión social son los Principios Fundamentales que subyacen a los Derechos Fundamentales, en este caso, en particular, el derecho a la educación en una escuela "reinventada" como "para todos" en el estado actual del capitalismo, y dependiendo de la forma como se incorporan en los documentos curriculares, pueden concretizar la justicia curricular. El diseño metodológico de esta investigación se guía por la técnica de investigación cualitativa de un estudio comparativo de carácter bibliográfico y documental. Son fuentes documentales de esta investigación los documentos curriculares publicados en el nivel nacional y local, es decir, en los "Parâmetros Curriculares Nacionais" (PCN) niveles iniciales (primero a cuarto grado) y finales (5 ° a 8 ° grado) de la enseñanza primaria, en los años de 1997 y 1998, respectivamente, y en el "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (RCNEI), del año de 1998b, además del "Referencial Curricular do Ensino Fundamental" (primero a noveno grado), elaborado por la Secretaría de Educación Municipal de Campo Grande/MS en 2008 y el "Referencial Curricular da Educação Básica" (Primaria y Secundaria), elaborado por la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso del Sur en 2007. Las áreas de comparación elegidas para el análisis son la diferencia, la diversidad y la desigualdad. Estas áreas se describen por la expresión de los conceptos de democracia, ciudadanía e inclusión social y permiten observar las formas de incorporar estos conceptos en la práctica de la escritura de la curricula. Los análisis confirmaron el tono discursivo del reconocimiento de la existencia de la diferencia, la diversidad y la desigualdad en la escritura de los documentos curriculares, pero al transponerse al ámbito educativo aparecen como asuntos de asignaturas con el objetivo de promover así una "escuela para todos". Por lo tanto, los resultados indican que la democracia, la ciudadanía y la inclusión social en la escritura de la curricula no se toman/apropian en su sentido político, lo que impide que el proceso educativo se ponga en práctica en el sentido de educación emancipadora. No se encontró la innovación curricular, tampoco justicia curricular, porque la curricula oficial no indica prácticas pedagógicas contrahegemónicas, para las cuales la tónica sería cuestionar la sociedad y condiciones de vida y no solamente reconocer cómo se constituye la realidad.

Palabras clave : Educación Básica. Curriculum. Justicia Curricular. Derecho a la Educación. Educación en Derechos Humanos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relatórios de Dissertações e Teses CAPES (1998-2008) – Educação.....	17
Tabela 2 - Agrupamento por abordagens de áreas afins.....	18

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CF – Constituição Federal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DOU – Diário Oficial da União

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERET – Educação, Relações Econômicas e Tecnologia

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCE – Observatório de Cultura Escolar

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFL – Partido da Frente Liberal

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	13
1 EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: APROXIMAÇÕES E ENFOQUES DE ANÁLISE.....	30
1.1 JUSTIÇA, ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS DO “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”.....	31
1.1.1 Do Direito à Educação à Educação em Direitos Humanos.....	41
1.2 “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”: REPENSAR A ESCOLA PÚBLICA COMO DIREITO E O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTALIZADOR.....	46
1.2.1 “Novo contrato educativo”: a escola como <i>locus</i> de justiça social.....	47
2 A JUSTIÇA CURRICULAR E O “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”.....	59
2.1 DO CONCEITO DE “JUSTIÇA CURRICULAR”.....	59
2.2 DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL COMO NOÇÕES OPERADORAS DA “JUSTIÇA CURRICULAR”.....	88
3 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (1997 E 1998) E LOCAIS (2007-2008): EXPRESSÕES DE JUSTIÇA CURRICULAR ?.....	102
3.1 DIFERENÇA NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA.....	107
3.2 DIVERSIDADE NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE CIDADANIA.....	123
3.3 DESIGUALDADE NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE INCLUSÃO SOCIAL.....	139
3.4 AS ESCRITAS CURRICULARES SOBRE AS NOÇÕES DE DIFERENÇA, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE E AS EXPRESSÕES DA “JUSTIÇA CURRICULAR”.....	148
4 NOTAS FINAIS (ou “CURRÍCULO INOVADOR OU CONSERVADOR” NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO).....	157
REFERÊNCIAS.....	166

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O interesse em trabalhar com/na educação orientou a minha escolha pelo curso de Pedagogia. A intenção inicial era atuar em sala de aula, para poder contribuir na formação das crianças, movida pela crença de que a educação é instrumento transformador da sociedade.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2008. A descoberta do quanto o curso poderia me proporcionar em termos de conhecimento na área foi surpreendente. As questões educacionais se ampliavam a cada semestre, com as diferentes disciplinas. A educação e seus contextos não mais estavam restritos apenas a aprender a dar aulas.

Em uma das disciplinas do curso, Práticas Pedagógicas em Educação Infantil e Anos Iniciais, ministrada do primeiro ao quarto semestre, observei o contexto escolar de oito instituições educativas, entre elas escolas públicas estatais, escolas públicas da rede privada e uma escola de atendimento especializado para crianças com Síndrome de Down. Considero que, apesar do pouco embasamento teórico, tal atividade contribuiu para me aproximar da realidade na qual a educação está imersa, revelando seus conflitos e contradições, fomentando inúmeras inquietações.

A partir dessa experiência, uma inquietação mais específica me impulsionou: a oportunidade de estar nas escolas e, concomitantemente, aprofundar os estudos teóricos sobre a inclusão. Refletir sobre as relações entre teoria e prática incrementava os questionamentos quanto ao contexto social, histórico, cultural e econômico no qual a sociedade se insere e, consequentemente, quanto à escola como uma instituição social.

O interesse em aprofundar conhecimentos sobre a temática inclusão escolar motivou a procura pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). A participação no grupo fomentou a realização de leituras e discussões teórico-metodológicas cujos objetos eram os estudos sobre a escola, a cultura escolar e o currículo, um exercício fundamental no reconhecimento dos processos de pesquisa da Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares.

Vinculada ao grupo, tornei-me bolsista de Iniciação Científica CNPq (PIBIC) 2010-2011, desenvolvendo a pesquisa **Diferença, cidadania e inclusão social: da ciência política**

aos documentos curriculares locais (2007-2008)¹, tendo os estudos curriculares como um elemento de investigação da possibilidade ou não da inclusão de alunos diversos, diferentes, desiguais nas escolas, a partir dos currículos prescritos. Essa produção fundamentou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, com o mesmo enfoque.

Esse primeiro exercício de pesquisa aprofundou o interesse por conhecimentos referentes à área. A continuidade da participação no OCE concretizou a perspectiva do tema da pesquisa do Curso de Mestrado. A proposta expandia a análise para o direito à educação e a identificação da justiça curricular, no contexto de um novo contrato educativo, reinventado² em finais do século XX, para atender às demandas da escola para todos, tendo os campos da sociologia da educação e da ciência jurídica como aportes teóricos.

Importa considerar que as transformações pelas quais as sociedades no mundo vêm passando, em decorrência do movimento do capital a partir do final do século XX, suscitam reflexões acerca do modo como as pessoas estão vivendo. Não há como desprezar o papel da educação nesse processo, pois é um fenômeno social, que interfere diretamente na sociedade. Em tempos em que o discurso propalado pelas entidades internacionais e os governos nacionais expressam a intenção de reinventar uma “educação para todos”, a saber, a educação institucionalizada, faz-se necessário entender que tipo de educação é essa.

A partir desse lugar, esta pesquisa propõe aproximações, no sentido de mapeamento e análise, das noções de democracia, cidadania e inclusão social no contexto da sociedade capitalista, buscando reflexões sobre o seu atual momento, por entendê-las como noções operadoras da justiça curricular.

A justiça curricular insere-se no campo dos estudos curriculares, a partir da configuração de um currículo “contra-hegemônico”, fundado na percepção de que existem alunos com diversas heranças culturais, que obrigam as escolas a pensar processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos. Pensar um currículo “contra-hegemônico” é validar a perspectiva de uma educação diferente daquela habitualmente oferecida pelos sistemas educativos, de lógica homogeneizadora. Assim,

¹ Ancorado na pesquisa Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008), coordenada pela Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva e financiada pelo CNPq.

² O termo reinventado está associado a idéia de “invenção das tradições” utilizado por Eric Hobsbawm para designar um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado. Ver mais em HOBBSAWM, 1997.

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar são respeitosos com as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Requer indagar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alerta ante as dificuldades que tem cada estudante, mas em especial daqueles que pertencem a grupos sociais de risco, ou a minorias que sofrem todo tipo de marginalização. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 10-11).³

Como expõe Torres-Santomé (1998), a justiça curricular defende um “projeto emancipador”, com conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos.

A justiça curricular é um conceito, uma ideia que ganha espaço, em um momento em que os direitos fundamentais imprimem força ao movimento que a sociedade vivencia, de busca pela seguridade dos direitos adquiridos pelo cidadão. Nesse caso em questão, especificamente o direito à educação, por grupos anteriormente não reconhecidos e que hoje lutam por espaços cada vez maiores no contexto social, grupos que desejam ter suas vozes ouvidas.

Autores como Hargreaves, Earl e Ryan (2001) sugerem que as escolas deveriam preparar seus agentes para um mundo em mudança e que o currículo, organizado em disciplinas, centrado nos conteúdos e indiferente aos processos, encontra-se em crise por, historicamente, não conseguir atender a essa reclamação social. Diante disso, concepções singulares dos currículos escolares, privilegiadoras de escolhas de alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros, indicam estar com seus dias contados, já que estão a ser repensadas ou, pelo menos, problematizadas.

³ Comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en que medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad. Requiere indagar si las interacciones personales en las aulas y en el centro escolar, así como los modelos de participación están condicionados por prejuicios y falsas expectativas; si las estrategias de evaluación sirven para diagnosticar cuanto antes los problemas y mantenernos alerta ante las dificultades que tiene cada estudiante, pero en especial las de aquellos que pertenecen a colectivos sociales en situaciones de riesgo, o a minorías que sufren toda clase de marginaciones.

Em nossas análises, problematizamos esse desenho de currículo, organizado em disciplinas e centrado nos conteúdos, sustentados pelas considerações de Apple (2002), para o qual o currículo consiste na seleção do conhecimento socialmente legitimado e, portanto, configura-se como o produto das tensões culturais, políticas e econômicas presentes na sociedade, tornando-se, na maioria das vezes, a expressão dos interesses dominantes.

Seguindo o pensamento de Connell (1999), os estudos modernos abordam a questão da “educação e justiça” como um serviço que o sistema educativo global oferece a toda população e se formula em termos de justiça distributiva. Assim, interessa-nos saber como a justiça curricular pode ser incrementada nos documentos curriculares e a forma como eles incorporam as noções de democracia, cidadania e inclusão social, entendidas por nós como operadoras dessa justiça.

Para tanto, inicialmente, organizamos um levantamento/mapeamento com a finalidade de descobrir se a justiça curricular já havia se configurado em objeto de pesquisa. Utilizamos como ferramenta, a busca de dados em bibliotecas virtuais de Universidades (Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade de São Paulo – USP), que contavam com Programas na área das Ciências Sociais; e no banco de teses e dissertações (CAPES) na área da educação envolvendo a temática, a partir dos descritores: *educação e justiça* e *justiça curricular*. Vale destacar, que para este último, motor desta investigação, nenhum resultado foi encontrado.

Estabelecemos o período de 1998 a 2008 como delimitador da busca, por corresponder à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Documentos Curriculares Locais, estes últimos produzidos no interior das redes estaduais e municipais de ensino, nas diferentes regiões do País.

No conjunto desses critérios foram encontrados 36 relatórios de teses e 114 de dissertações para o descritor *educação e justiça*, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Relatórios de Dissertações e Teses CAPES (1998-2008) - Educação

Descritores	Dissertações	Teses
Educação e Justiça	[114]	[36]
	BRESOLIN (1998); PAZ (1998); PINHEIRO (1998); RIBAS (1998); VIEIRA (1998); CASTRO (1999); CASTRO (1999); CORDEIRO (1999); SALOMÃO (1999); BAPTISTA (2000); GOMES (2000); GUSMÃO (2000); LARA (2000); LINO (2000); RIBEIRO (2000); SILVA (2000); SILVA (2000); VENTURELLI (2000); VILLAGRAN (2000); AMORIM (2001); BIHAIN (2001); FORONI (2001); NORONHA (2001); REIS (2001); ROSA (2001); SIMÃO (2001); VOLPE (2001); AGUIAR (2002); AMORIM (2002); BERCHANSKY (2002); CAMPOS (2002); FREITAS (2002); JOUGLARD (2002); RIBEIRO (2002); SILVA (2002); ARENAS (2003); CARDON (2003); CUNHA (2003); FERREIRA (2003); KOHL (2003); MOURA (2003); NASCIMENTO (2003); OLIVEIRA (2003); SANTOS (2003); SANSON (2003); SCAREL (2003); TOTTI (2003); GABRIEL (2004); GONÇALVES (2004); MACHADO (2004); MOREIRA (2004); NELLESSEN (2004); VENDRAMINI (2004); BERTOLIN (2005); DOMINGOS (2005); FERNANDES (2005); GADELHA (2005); HEGELE (2005); MELEK (2005); OLIVEIRA (2005); SANTANA (2005); SILVA (2005); SILVA (2005); SOARES (2005); SOUZA (2005); STEFANELLO (2005); BRAGA (2006); DURIGAN (2006); FACONTI (2006); FERREIRA (2006); GOMES (2006); GUIMARAES (2006); KOSSATZ (2006); MACHADO (2006); MENESES (2006); OLIVEIRA (2006); PAETZOLD (2006); SANDESKI (2006); SANT'ANA (2006); SILVEIRA (2006); ALMEIDA (2007); BERNDT (2007); CAMPOS (2007); CORNAGLIA (2007); COTRIM (2007); ESPIT (2007); FANK (2007); GENTIL (2007); GOUVÊA (2007); KAWASHIMA (2007); MATTOS (2007); MONTOVANI (2007); SANTOS (2007); SILVA (2007); SILVA (2007); ALBUQUERQUE (2008); ALMEIDA (2008); AMORIM NETO (2008); ANDRADE (2008); BELÉM (2008); CABRAL (2008); CARBONESI (2008); CORRÊA (2008); DAMASCO (2008); FERNANDES FILHO (2008); FERREIRA (2008); GAMBOA (2008); JUNTA (2008); LANZA (2008); LLIBRANTE (2008); MACIEL (2008); OLIVEIRA (2008); ROCHA (2008); STEIN (2008).	SILVA (1999); OLIVEIRA (2000); REIS (2002); MEURER (2003); CAVALCANTE (2003); CORREA (2003); FERREIRA (2003); RODRIGUES (2003); SANTOS (2003); FREIRE (2004); MENDONÇA FILHO (2004); OLIVEIRA (2004); SALES (2004); ARAUJO (2005); FORNAZIERI (2005); CHIA (2006); COSI (2006); MARTINEZ (2006); POMPÍLIO DA HORA (2006); ADAO (2007); AMARAL (2007); AVENA (2007); CAMPOS (2007); GUEDES (2007); JUSTINIANO (2007); SILVA (2007); ALMEIDA (2008); CORDEIRO (2008); CORREIA (2008); GOUVEIA (2008); LUIZ (2008); OLIVEIRA (2008); PITANO (2008);
Justiça curricular	[0]	[0]

Fonte: MACHADO, 2013

Considerando o quantitativo encontrado para o descritor, optamos pela construção de um contexto de análise dos resumos das produções já apresentadas. Inserimos as abordagens por áreas afins, isto é, sociologia da educação ou ciências sociais, políticas educacionais ou da educação e organização da escola.

A tabela a seguir registra o agrupamento baseado nas abordagens por áreas afins:

Tabela 2 – Agrupamento por abordagens de áreas afins

Áreas afins	Dissertações	Teses
Sociologia da Educação ou Ciências Sociais	[6] RIBEIRO (2000); AMORIM (2002); FERREIRA (2003); DOMINGOS (2005) CAMPOS (2007); STEIN (2008).	[1] OLIVEIRA (2000).
Políticas educacionais ou da educação	[9] SALOMÃO (1999); BAPTISTA (2000); REIS (2001); RIBEIRO (2002); MOREIRA (2004); SILVA (2005); SILVEIRA (2006); ALMEIDA (2007) DAMASCO (2008).	[5] SILVA (1999); REIS (2002); SANTOS (2003); ADÃO (2007); GOUVEIA (2008).
Organização da escola	[7] PINHEIRO (1998); CORDEIRO (1999); GUSMÃO (2000); SANTOS (2003); OLIVEIRA (2005); ESPIT (2007); LANZA (2008).	[1] MEURER (2003).

Fonte: MACHADO, 2013.

No tocante às Dissertações na área **Sociologia da Educação e/ou Ciências Sociais**, no período recortado, encontramos seis relatórios com objetos distintos para a temática educação e justiça. O primeiro, de Ribeiro (2000), identifica o papel fundamental da Igreja e sua função evangelizadora na construção de uma sociedade baseada na justiça e na igualdade.

Em Ferreira (2003) e Domingos (2005), a escola é o foco dos estudos. O primeiro compreende a escola como um novo espaço para a transformação social, se integrada com os movimentos sociais, hoje mais participativos; o segundo trata das configurações das relações do cotidiano entre os sujeitos em uma escola regular que atende à inclusão de crianças deficientes.

O direito à educação configura-se em objeto do estudo de Amorim (2002), sobre a situação dos adolescentes da Colônia Agrícola das Palmeiras em MG, tendo reconhecido a negligência em seu cumprimento. Campos (2007) examina a educação pensada pelo educador

anarquista Fábio Luz, como motor para uma transformação social, para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Stein (2008) avalia o movimento extra-escolar “Juventude Brasileira” no período de (1938-1945) e as suas implicações no universo escolar, social e cultural do País no Estado Novo.

Para a área de **Políticas Educacionais ou da Educação**, analisamos nove Dissertações. Baptista (2000) investiga a formação moral da criança no espaço escolar, considerando as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o tema transversal - Ética. Já Reis (2001) considera a proposta da casa-abrigo, política implementada para fazer valer o direito de crianças e adolescentes em situação de abandono, com caráter de justiça social. No tocante aos impactos do FUNDEF sobre as funções e a qualificação docente no contexto do regime de colaboração entre a esfera estadual e municipal e no âmbito nacional em Mato Grosso, há o trabalho de Ribeiro (2002). As políticas de ação afirmativa são discutidas, especificamente as cotas para afrodescendentes nas universidades brasileiras, no trabalho de Moreira (2004). O autor discorre sobre o processo de implementação dessas políticas, articulados no âmbito da concepção de justiça liberal, para se tentar promover igualdade de oportunidades de acesso à universidade pública, em uma sociedade cujo histórico de desigualdade e discriminação étnica não pode ser corrigido sem profundas transformações estruturais.

Duas dissertações compõem esta temática, dirigidas à educação infantil, aos direitos e políticas para essa etapa da educação básica. Salomão (1999) enfoca a infância e a educação a partir dos documentos e legislações internacionais e nacionais, no que tange aos direitos a serem garantidos às crianças. Silva (2005) trata das políticas educativas para o atendimento das crianças inseridas no contexto da Educação infantil, entendendo que, para atender a essa etapa da educação básica, com qualidade, as políticas precisam ser encaminhadas de forma intersetorial.

Outras três dissertações apresentam uma convergência, a atuação da Promotoria de Justiça na Educação. Silveira (2006) averigua a atuação do Ministério Público, judicial e extrajudicialmente, para efetivar o direito à educação básica, tendo em vista os impactos gerados nos sistemas educacionais após as alterações no financiamento da Educação, com a introdução do FUNDEF. Almeida (2007) relata a atuação da Promotoria da Infância e da Juventude de Ribeirão Preto na criação de um Conselho que uniu os Conselhos de Escola de uma mesma região, na mesma localidade, em busca de uma gestão escolar mais democrática e efetiva. Por fim, Damasco (2008) aprecia a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa da

Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (Proeduc), entre os anos de 2001 e 2007, na garantia do direito à educação, analisando 64 Recomendações Públicas expedidas por essas instituições no período.

Para a área **Organização da Escola**, deparamo-nos com sete estudos. Pinheiro (1998) pondera sobre a Ética e a prática pedagógica em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental como ação formativa, pois, como os valores não são inatos, o processo educativo tem por objetivo o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, cidadão e sujeito. Cordeiro (1999) tece comentários sobre os resultados pedagógicos obtidos pelas medidas socioeducativas aplicadas pelo juizado da infância e do adolescente aos alunos acusados de praticar atos de violência escolar em uma escola pública estatal específica de Mato Grosso do Sul.

Com a intenção de analisar, sob uma perspectiva de reflexão política, a gestão escolar em nosso País, Gusmão (2000) relata o trabalho desenvolvido pela Escola "Cidade de Emaús", localizada na periferia urbana da cidade de Belém, pelo fato de manter uma organização em que prevalecem as decisões colegiadas, mantidas nas instâncias decisórias estabelecidas no Regimento Escolar, que visa a uma formação na contramão da política neoliberal vigente. Já Santos (2003) investiga a formação de professores e as Novas Tecnologias da Informação, por acreditar na relevância desse aspecto na atual sociedade, conhecida como sociedade da informação.

A prática pedagógica do professor foi objeto de dois trabalhos. Oliveira (2003) esmiúça a prática pedagógica reflexiva e a qualidade do trabalho de professoras das séries iniciais de três escolas municipais de Ensino Fundamental no Piauí; Espit (2007) ocupa-se com os valores presentes nas práticas educativas dos professores, no ambiente escolar e nos alunos, e a relação entre esses valores e aqueles definidos pela legislação educacional e pelos documentos escolares em uma Escola técnica de Ensino Médio em Santa Catarina.

Lanza (2008) focaliza o currículo do ensino fundamental da cidade de Campinas, tomando como base o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, com a sigla ERET, no período delimitado entre 1969 a 2007, que visava à formação do aluno trabalhador.

No que concerne aos relatórios de Teses, o quantitativo selecionado foi pequeno, considerando-se as abordagens elencadas para a análise. Em **Sociologia da Educação e/ou Ciências Sociais**, encontramos o trabalho de Oliveira (2000), que vê a constituição dos patronatos agrícolas como instrumentos de assistência à infância e adolescência pobres

durante a 1ª República, tendo como objetivos a educação e a regeneração dos sujeitos em questão.

Em **Políticas Educacionais ou da Educação**, elencamos um número maior do que as outras, tanto em dissertações quanto em teses, com cinco trabalhos. No que diz respeito às teses, Silva (1999) avalia a intervenção das políticas e estratégias para a educação básica pública gestadas pelas instituições Banco Mundial, Unesco e Cepal que, de forma gradual, estão sendo incorporadas nas práticas da sociedade brasileira. A modalidade Educação a Distância, em Reis (2002), é considerada a partir das razões para a institucionalização no contexto da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), enfocando-a sob o prisma da razão jurídica. Santos (2003) expõe o posicionamento político-ideológico e educacional de Darcy Ribeiro, que seguiu os princípios da via mestra e aproveitou as contribuições tanto do socialismo quanto do liberalismo para lutar por um sistema democrático, permeado pela liberdade e justiça social, apontado na construção da última LDB.

Adão (2007) aproxima-se das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, entendidas como decorrentes das organizações e das ações históricas do Movimento Negro, como as Políticas de Cotas em Universidades Públicas brasileiras. Gouveia (2008) aborda análises da política educacional municipal em gestões de partidos políticos de perfil divergente no espectro político brasileiro. As gestões municipais focalizadas foram do PFL em Curitiba e do PT em Londrina, cidades do Paraná, no período de 2001-2004.

Para a **Organização da Escola**, apenas um trabalho, de Meurer (2003), enfoca o processo de reconstrução do projeto político-pedagógico de uma escola pública – Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, localizada no Município de Santa Maria – RS, tendo em vista o objetivo de atender às adequações estabelecidas a partir da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96.

No conjunto de dissertações e teses selecionadas e analisadas, contamos com distintos objetos de estudo que permeiam a temática que envolve esta pesquisa. Contudo, abordam questões relacionadas à educação, à escola e às políticas, que podem favorecer uma educação mais democrática e justa. Pela análise realizada, verificamos que, até o momento da realização desta pesquisa, não se detectou a abordagem da questão da educação e justiça da forma como pretendemos — na configuração da justiça curricular.

Esta dissertação objetiva mapear, identificar e analisar a forma como as noções de democracia, cidadania e inclusão social estão tratadas no campo da ciência jurídica e ciência social, particularmente, a educação; e investigar as formas como elas se configuram nos documentos curriculares nacionais e locais⁴, ao mesmo tempo em que construímos interpretações acerca das possibilidades, ou não, de que essas noções operem/proponham uma ideia de justiça curricular. Vale destacar que os documentos curriculares locais são os produzidos pelas redes de ensino Estadual de Mato Grosso do Sul e Municipal de Campo Grande/MS, no período delimitado.

Para dar forma a tais estudos, estamos orientados pelos procedimentos da pesquisa qualitativa, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que buscam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, cujo objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do universo social. Trata-se de minimizar a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Para tanto, recorreremos às técnicas da pesquisa bibliográfica e documental. A primeira funda-se no levantamento, seleção e análise de artigos de periódicos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses, que procederam à investigações sobre as temáticas: cidadania, democracia, inclusão social, direitos fundamentais, currículo e justiça curricular. A segunda organiza-se em torno dos documentos curriculares **nacionais** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1^a a 4^a séries) e finais (5^a a 8^a série) do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente e, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do ano de 1998b; e **locais** – Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1^o ao 9^o ano) e Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Acrescem-se a esse conjunto de procedimentos as técnicas do método comparado que, segundo Schriewer (2009), está ancorado na necessidade de:

[...] saber diferenciar, então, as operações que fixam os objetos de comparação como tais em sua conexão um com o outro (em relação apenas com seus aspectos factuais) daquelas operações que concernem às conexões entre diferentes áreas de estudo ou níveis sistêmicos e com a definição destes em relação um com o outro. (SCHRIEWER, 2009, p.67).

⁴ Entendidos como Documentos Curriculares Nacionais os produzidos pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental e Locais, os produzidos por uma rede de ensino específica (estadual e/ou municipal) de uma determinada região do País.

Para Ferreira (2009), a comparação, em Educação,

[...] gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (FERREIRA, 2009, p. 138).

O autor discorre sobre as diversas abordagens com as quais metodologicamente são feitas as comparações em educação. Para a abordagem sócio-histórica, menciona a superação da simples descrição dos fatos sociais para sua compreensão e interpretação que aponte sentidos aos quais eles se vinculam.

Todavia, porque a educação comparada não pode compreender qualquer processo educativo sem olhar para seu funcionamento interno e, simultaneamente, encarar suas relações com as dimensões política, econômica, social e cultural que o envolvem, condicionam ou determinam, ela não deve considerar-se auto-suficiente, mas, pelo contrário, tem de procurar o diálogo com outros campos disciplinares. Esse diálogo não deve, no entanto, ser condicionado por qualquer espécie de subserviência científica, ou seja, a educação comparada não pode colocar-se como subsidiária de uma disciplina ou técnica metodológica qualquer. Ela tem de assumir-se como um saber que resulta da interpelação, por meio da comparação, da educação em seus múltiplos aspectos, situados em contextos diferentes, captados e analisados com recurso a técnicas e metodologias providenciadas por outras ciências, quando para tal forem consideradas mais adequadas pelos comparatistas. (FERREIRA, 2009, p. 158).

Entre as técnicas de comparação simples e complexas, é necessário distinguir entre as relações que os fatos podem instituir e as conexões que eles instituem. Dessa diferença, a comparação como fato do cotidiano, na vida social, passa a se constituir como método científico social. Assim, estudamos comparadamente os documentos relacionados, estabelecendo para tal exercício as áreas de comparação, a saber: diferença (como expressão de democracia), diversidade (como expressão de cidadania) e desigualdade (como expressão de inclusão social). Essas chaves permitem observar as formas de incorporação dessas noções na prática da escrita curricular.

A sistematização dessas fontes, os documentos nacionais e locais, viabiliza o exercício de análise e compreensão da forma pela qual as noções de democracia, cidadania e inclusão social são recuperadas da Ciência Social e da Ciência Jurídica e transpostas para o campo da educação, como passíveis de solucionar os reclames da sociedade por uma escola mais justa e

democrática, considerando a centralidade do currículo no funcionamento da instituição escolar.

O currículo introduz-se como objeto desta pesquisa, fundamentado no campo da teoria crítica⁵, que “[...] coloca 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).

Na teoria crítica, a ênfase recai sobre questões de desigualdade social. Os agentes são pensados a partir do pertencimento às classes sociais, o que indica que o currículo “[...] deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” e passou a ser relacionado a “questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13).

Sob o enfoque da teoria crítica, “[...] o caráter interessado das decisões referentes ao currículo” (MOREIRA, A., 2001, p. 79), como parte integrante dos sistemas educacionais, estaria a serviço da reprodução da sociedade capitalista e da manutenção das suas desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Nossa investigação, nesse quadro de análise, delinea-se pela proposição de questionar o currículo prescrito vigente na sociedade capitalista, com intenção homogeneizadora, que visa à formação de um sujeito apto a responder às demandas desse tipo de sociedade, ou seja, produtiva e econômica.

Reportamo-nos a Apple (1995), ao registrar que a educação está

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

⁵ Silva (2007), ao discorrer sobre a teorização crítica em educação como constitutiva de uma tradição de pensamento educacional e pedagógico, cita, como “alguns dentre os ‘pioneiros’” da tradição na atualidade: Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Louis Althusser, Michael Apple, Henry Giroux, Peter MacLaren, Thomas Popkewitz, Jennifer Gore (SILVA, 2007, p. 7). Cabe observar que, embora o pertencimento de Bourdieu ao campo da “Nova Sociologia” – caracterizada pelo enfoque crítico das suas análises e proposições – tem sido questionado (FORQUIN, 1993, p.78), suas elaborações, em torno dos capitais culturais, relacionadas com os processos de reprodução cultural dos sistemas escolares, dialogam com teses e categorias marxistas e evidenciam uma postura crítica nas análises.

Pensando no currículo como seleção e distribuição de conhecimento, o autor elenca uma série de respostas às indagações suscitadas pela reflexão acerca do que o currículo pode representar: A quais interesses ele atende? O conhecimento distribuído é selecionado por quem, com qual objetivo?

Essas questões são pontuais, ainda hoje. Pensando nas diferentes culturas que permeiam a sociedade e, necessariamente, na escola que se denomina “para todos”, é que investigamos os documentos curriculares locais, projetados para esse cenário, sob a perspectiva da justiça curricular e seu pressuposto emancipatório.

Intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao dismantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas. (GIROUX, 1997, p. 52).

Para a identidade da justiça curricular que intentamos analisar, encontram-se as noções de democracia, cidadania e inclusão social. Entendemos essas noções como operadoras, pois imersas no reconhecimento de que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

O capitalismo trouxe mudanças no conceito de democracia, reconhecida como democracia formal, “[...] uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre ‘elite’ e a ‘multidão trabalhadora”’. (WOOD, 2010, p. 184).

Wood (2010) mostra que:

[...] o efeito foi a mudança do foco da ‘democracia’, que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. [...] o conceito de

‘democracia’ passou a ser identificado como *liberalismo*. (WOOD, 2010, p. 196).

O conceito de cidadania é passível de transformações, bem como de incorporação de outros elementos que envolvem a vida em sociedade. Em sua gênese, constituiu-se de valores que se diluíram à medida que as relações na vida em sociedade se complexificaram. Cabe a nós refletirmos se é viável uma efetivação que dê ao indivíduo uma vida digna, mesmo estando ele inserido em uma sociedade capitalista.

De um modo particular, Duarte (2010) questiona a compatibilidade entre cidadania e a lógica social do capital. Sua análise recai sobre o fato de que a cidadania se alinha com a moral, embora ambos os conceitos não tenham o mesmo significado. Decorre dessa relação o questionamento sobre a coexistência entre cidadania e capitalismo.

[...] Não há capitalismo sem a reprodução da relação entre capital e trabalho. [...] Nesse seu processo reprodutivo, o capitalismo é voraz e indiferente às questões morais. Não estou afirmando que as pessoas, na sociedade capitalista, não se preocupem com as questões morais, mas, sim, que a lógica de reprodução do capital é indiferente a essas questões. O capital se reproduz com ou sem a sanção da moral. [...] (DUARTE, 2010, p. 77).

Partindo da necessidade que o indivíduo tem de sobreviver e, portanto, de vender sua força de trabalho, não é apenas uma escolha entre seguir a lógica do capital ou seguir as regras impostas pela moral, “[...] o trabalhador é obrigado, portanto, pela sociedade capitalista, a vender sua própria atividade, a vender a única forma de humanização, que é a atividade humana, em troca de dinheiro. [...]” (DUARTE, 2010, p. 79).

Apesar de o autor considerar que há um aspecto de imoralidade na compra e venda da atividade humana, ele aponta que “[...] a própria questão do trabalho traz a contradição relativa ao desenvolvimento moral. [...] não posso deixar de reconhecer que há valores morais positivos na ética do trabalho [...]” (DUARTE, 2010, p. 80).

Já Saes (2000) ressalta que, no início do século XXI, o conceito de cidadania versa sobre um aspecto determinado da cidadania na sociedade capitalista: a cidadania política. Quanto à cidadania política, o capitalismo independe do Estado democrático para manter sua lógica de reprodução. Se considerarmos que Marshall entende cidadania política como a participação do povo no exercício do poder político, indagamos se isso, de fato, se efetiva na sociedade capitalista.

No capitalismo existem empecilhos sociais ao exercício da cidadania. Isso se dá devido às correntes políticas diversas que exibem uma configuração burocrática do Estado. Há uma limitação na prática da cidadania política no sistema capitalista, pois, apesar da conquista do direito ao voto, ou seja, o sufrágio universal, e do regime democrático, a maioria social não exerce, de fato, controle sobre os governantes.

Na sociedade capitalista, a educação ocupa papel relevante como elemento para a sua manutenção, dando relevo à inclusão social, tendo em vista a compreensão da sociedade civil de que é por meio da escolarização, ou seja, da educação institucionalizada, que o indivíduo pode se tornar produtivo e tomar parte na lógica capitalista. Essa lógica requer um indivíduo com capacidades e habilidades para manter o processo de acumulação de capital sob controle de pequena parcela privilegiada da sociedade.

No entanto, consideramos, ainda, ser possível pensar uma escola democrática que valorize a cultura daqueles que têm acesso a ela. Nesta seria viável a realização de uma educação que não pautasse apenas a formação para a ocupação de postos de trabalho. No que tange à função de transmissão cultural da educação, Forquin (1993, p. 12) revela que a cultura significa “[...] um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”.

É relevante considerar a cultura que será transmitida pelo processo educacional escolar, ou seja, pelas escolhas dos conteúdos expressos no currículo, concomitantemente com a cultura dos educandos, visa a uma educação que possa a/entender a todos.

Sidney Silva (2008) postula uma correlação entre a cultura local e o currículo escolar, de forma que a comunidade passasse a ser referência de valores para a democracia e a formação humana. Diante disso, a inclusão social é parte da ideia de:

Uma escola radicalmente comunitária não pode estar desvinculada de um projeto de superação das desigualdades sociais, caso contrário ela ficará sempre a meio caminho quando se limita à mera garantia de igualdades de oportunidades (modelo liberal) e ao reconhecimento do direito à diferença (modelo comunitarista). (SILVA, S., 2008, p. 249).

Na interpretação do autor, a inclusão social pode ocorrer por meio da educação, mas com outro objetivo que não o do capital, isto é, uma formação para a democracia e a

cidadania, visando à constituição de uma sociedade com menos desigualdades sociais e maior valorização da comunidade.

A partir dessas noções, o princípio de justiça curricular mencionado pode ser entendido a partir da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças. Sob esta perspectiva, democracia, cidadania e inclusão social passam a ser práticas que se asseguram aos indivíduos, que podem se aproveitar dos conteúdos universais da educação na mesma medida e nas mesmas condições, respeitando as diferenças existentes entre eles.

Dessa forma, com a justiça curricular, os indivíduos, ao terem acesso à escola, apesar de suas diferenças culturais, poderiam adquirir “conhecimento poderoso”, como aponta Michael Young (2007, p. 1294), o que “[...] o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Todos teriam acesso a uma base mínima do conhecimento entendido como poderoso, para compreender o mundo de formas diferenciadas das que a sua realidade de vida apresenta.

Destacamos que está designada, ou reinventada desde finais do século XX, para a escola a responsabilidade de formar o sujeito para a cidadania, para a manutenção da democracia. Contudo, observamos que há outra perspectiva para se entender a cidadania, ou seja, para a manutenção da democracia, é preciso formar cidadãos ativos. A escola é chamada a atender a essa demanda, selecionando e distribuindo conhecimentos em direção a essa formação. No entanto, não há uma garantia de que esse cidadão, de posse do conhecimento adquirido na escola, faça uso para o bem da coletividade, isto é, que se constitua uma cidadania positiva.

Após toda a formação/instrução escolar, ao final de sua escolaridade obrigatória, o cidadão pode, ainda, praticar uma cidadania negativa, ou seja, não se empenhar para que suas ações resultem no bem da coletividade, ao usar os conhecimentos para o seu próprio benefício, agindo de forma individualista.

Ainda assim, entre as noções supracitadas, a cidadania seria o motor das práticas emancipatórias e, essa condição só se alcançaria quando levarem à cidadania e construídas dentro de um princípio democrático.

Assim, partimos da hipótese de que as noções de democracia, cidadania e inclusão social são os Princípios Fundamentais que embasam os Direitos Fundamentais, nesse caso particularmente o direito à educação, em uma escola reinventada como “para todos”, no

estágio atual do capitalismo. A depender da forma como são incorporados pelos documentos curriculares, podem concretizar a ideia de justiça curricular.

Ressaltamos que os Direitos Fundamentais abarcam uma evolução dos direitos inerentes ao ser humano. Inicialmente, foram conquistados direitos individuais ou civis. Com as ampliações das relações sociais, econômicas e políticas, as preocupações humanas foram redimensionadas, surgindo os direitos sociais, econômicos e culturais.

Diante do quadro de desigualdades sociais no qual a sociedade brasileira está inserida, torna-se necessário compreender a relevância dos Direitos Fundamentais na busca da garantia de dignidade da vida humana. No nosso estudo, essas noções podem operar um currículo com lugar para os interesses dos menos favorecidos, para a participação e a escolarização comum e que se estrutura na intenção de produzir situações de igualdade.

Diante o exposto, este relatório de pesquisa está organizado em três capítulos, a saber: Capítulo I, intitulado **EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: APROXIMAÇÕES E ENFOQUES DE ANÁLISE**, no qual nos incursionamos pelo campo político (jurídico) e da sociologia da educação para nos aproximarmos de noções como justiça, Estado e direito à educação, constituindo a ideia de um novo contrato educativo que possa resultar em uma escola justa e democrática. No Capítulo II, **A JUSTIÇA CURRICULAR E O “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”** defendemos a ideia de justiça curricular como elemento de um novo contrato educativo, percebendo as noções de democracia, cidadania e inclusão social como possíveis operadoras da justiça curricular, tendo o currículo como instrumento. No Capítulo III, **OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (1997 E 1998) E LOCAIS (2007-2008): EXPRESSÕES DE JUSTIÇA CURRICULAR ?**, apresentamos o exercício de análise em comparação dos documentos curriculares Nacionais e locais, com a intenção de compreender de que forma as noções de democracia, cidadania e inclusão social são apropriadas/incorporadas por tais documentos e a possibilidade de operarem a justiça curricular.

Finalizando, **“CURRÍCULO INOVADOR OU CONSERVADOR” NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO**, a título de Notas Finais, concluem ou, quem sabe, abrem novas perspectivas de análises.

1 EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: APROXIMAÇÕES E ENFOQUES DE ANÁLISE

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 capítulo, objetivamos apreender em que sentido 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.

1.1 JUSTIÇA, ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS DO “NOVO CONTRATO EDUCATIVO

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.

Dowbor (2003) reforça que o momento que estamos vivendo expressa uma condição que impõe a educação como fator preponderante. A reprodução social, por exigir a organização de atividades produtivas, tem, nas unidades empresariais, a base dessas atividades, que necessitam de infraestrutura, de um sistema intermediário que promova a circulação e a movimentação de produtos, serviços, informações, financiamentos e pagamentos de forma não onerosa, além de pessoas educadas, saudáveis, descansadas e dispostas.

A relevância da educação no contexto social se expressa quando ela se torna um Direito Social, com o conseqüente 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. Orlando 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, O., 2007, p. 44).

Entendendo por esfera pública “[...] o espaço de participação política, ligada ao sistema administrativo estatal, onde ocorre o debate e a formação da opinião pública, bem como onde é permitido o acesso de todos os cidadãos, que se encontram e falam uns com os outros” (MOREIRA, O., 2007, p. 42), reforça-se a condição de participação que o cidadão teria nas questões que envolvem o bem-estar da sociedade.

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 Orlando Moreira (2007), percebemos que se configuram em dois pontos essenciais para um Estado democrático de direito, 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, O., 2007, p.46).

Há diferentes referenciais para se analisar o Estado como receptor das demandas sociais. Orlando 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.

Weber (2004) destaca que a burocracia se expandiu em vários setores da sociedade, como na indústria, no partido, no sindicato e no próprio Estado, devido ao aumento crescente de tarefas da administração nos diferentes setores da sociedade, à divisão do trabalho, à racionalização do processo produtivo, ao surgimento de um orçamento estatal e à necessidade de administrá-lo.

Apple (2005) explicita algumas características do neoliberalismo apresentadas por Mark Olssen, que ele acredita serem relevantes para o entendimento das políticas educacionais e as transformações pelas quais a educação vem passando:

[...] o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. [...] o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. [...] Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição de sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado

pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. [...] que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. (OLSSSEN, 1996 *apud* APPLE, 2005, p. 37-38, grifos do autor).

Diante dessas características, refletimos quanto às transformações propostas pelo Estado neoliberal no campo educacional, com forte tendência para a formação de um cidadão que seja, sobretudo, produtivo e eficiente. Frigotto e Ciavatta (2003) descrevem o que entendem como contornos, desencadeados pelo neoliberalismo, no campo da educação:

[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

São os eventos, as assessorias técnicas e essa produção documental que seguem delineando as políticas educacionais nos Países latino-americanos. As elucidações acerca do Estado e seus elementos aqui apresentadas nos movem a abordar o Estado democrático de direito, pois é dessa forma que o Brasil está constituído.

Segundo a CF (1988), em seu artigo 1º, a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito. Analisando essa declaração, Orlando 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, O., 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).

No entanto, ressaltamos que a democracia, como uma modalidade de exercício de regime político-democrático, não se apresenta de forma única. Há pelo menos três tipos:

[...] a *democracia direta* (utópica), em que o poder emana do povo e, em seu nome, é exercido diretamente, (ou seja, as decisões fundamentais são tomadas pelos próprios cidadãos em assembléia), a *democracia indireta*, em que o poder continua a emanar do povo (*na qualidade de titular do poder constituinte*), mas, em seu nome, é exercido por representantes eleitos previamente para tanto (*democracia representativa*) ou em que tais representantes consultam o povo antes (plebiscito) ou posteriormente (*referendum*) em relação às suas decisões (*democracia plebiscitária ou cesarista*). [...] *democracia semidireta* (controvertida) todo poder emana do povo, que, embora não o exerça diretamente, participa de modo imediato de certas decisões políticas. (FRIEDE, 1999, p. 20-21, grifos do autor).

Acquaviva (2000) aponta que, no caso da democracia semidireta, a participação imediata do povo em certas decisões políticas pode ocorrer de diferentes formas, quais sejam, **Plebiscito** (uma consulta prévia que se faz à coletividade, para que se manifeste a respeito de sua conveniência ou não); **Referendo** (é o mecanismo pelo qual os cidadãos são convocados para se manifestar a respeito da conveniência ou não de medida já tomada pelos governantes); **Iniciativa popular** (o povo exerce apenas um direito de petição “reforçado”, pelo qual pressiona o parlamento a reparar um projeto de lei sobre determinado assunto, bem como a discuti-lo e a votá-lo); **Veto popular** (significa a rejeição, pelo povo, de uma medida governamental, podendo ocorrer no plebiscito ou no referendo); **Recall** (significa revogar, reparar, anular, permitir que o eleitorado possa destituir, em manifestação direta, um órgão público que tenha afrontado a confiança do povo e a dignidade do cargo) e **Mandato imperativo** (é o vínculo jurídico que liga o representante do povo aos seus próprios eleitores, de modo que estes, na forma da lei, podem rescindir, dissolver essa ligação, no caso de o candidato eleito não estar correspondendo aos anseios do eleitorado).

A participação popular por meio do voto, na escolha de seus representantes, é característica do Estado Democrático de Direito. Os cidadãos escolhem aqueles que os representarão e decidirão sobre as questões pertinentes às condições de sua sobrevivência.

É necessário compreender que a atuação dos representantes do povo na implementação de políticas públicas envolve o conceito de representação trazido por Weber (1999): as ações dos representantes em uma relação social são imputadas aos demais

representados (povo), sendo que tanto as probabilidades quanto as consequências, boas ou ruins, recaem sobre os últimos.

Há que se considerar a relevância da cidadania no contexto do Estado democrático de direito, bem como entender que ela pode ser classificada em cidadania ativa que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política; e cidadania passiva que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela (BENEVIDES, 1994).

Dito de outro modo, no contexto escolar o professor é aquele cidadão que se enquadra na cidadania ativa, pois tem a capacidade e a possibilidade de agir e atuar em busca da efetivação de direitos que melhorem as condições de vida da coletividade. Já o aluno, a criança, se enquadra na condição da cidadania passiva, ou seja, um cidadão ainda em formação, sem as condições necessárias para atuar na esfera pública, ainda na condição de tutelado.

Esse Estado, além de pautar suas ações na garantia dos direitos de seus cidadãos, tem a Constituição como a Lei Maior, fundamento de toda ordem jurídica, que organiza e limita o poder. Os elementos conceituais do Estado Democrático de Direito podem assim ser identificados:

- criado e regulado por uma Constituição;
- os agentes públicos fundamentais são eleitos e renovados periodicamente pelo povo e respondem pelo cumprimento de seus deveres;
- o poder político é exercido, em parte diretamente pelo povo, em parte por órgãos estatais independentes e harmônicos, que controlam uns aos outros;
- a lei produzida pelo Legislativo é necessariamente observada pelos demais poderes;
- os cidadãos, sendo titulares de direitos, inclusive políticos e sociais, podem opô-los ao próprio Estado;
- o Estado tem o dever de atuar positivamente para gerar desenvolvimento e justiça social. (SUNDFELD *apud* ARAÚJO & NUNES JÚNIOR, 2007, p. 100-101).

Ressaltamos que o contexto histórico que o Brasil atravessava em 1988, quando a Constituição Federal brasileira foi promulgada, era de grave crise econômica, resultado do desgaste do regime de governo militar ditatorial que governava o País. Esse quadro promoveu a busca pela democratização, pela luta e disputa da garantia dos Direitos Fundamentais como princípios para uma vida digna. Assim a Carta Magna é introduzida:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 2010, p. 12).

Considerando os valores supracitados no texto constitucional, é pertinente apontarmos a relação entre justiça, igualdade e liberdade, pois o homem, como ser individual, ser livre, mas como ser social, estabelece uma relação de igualdade com os outros indivíduos.

Orlando Moreira (2007, p. 56) evidencia que “[...] a expressão *liberdade e igualdade*, frequentemente, é substituída por *liberdade e justiça*, numa clara demonstração da ligação intrínseca entre os institutos da igualdade e da justiça, que têm praticamente o mesmo conceito e valor”.

Historicamente, a justiça teve dois significados. O primeiro, vinculado à legalidade, isto é, se uma ação fosse praticada de acordo com a lei, seria justa; o segundo, relacionando justiça com igualdade, ou seja, se uma ação institui ou respeita uma relação de igualdade, ela é justa.

Ressaltamos que há um conceito de justiça que merece especial destaque, por conformar com a proposição deste estudo. “Justiça como equidade” é o conceito defendido por John Rawls, em sua obra “Uma teoria da justiça”, de 2002. O autor correlaciona dois princípios para a justiça:

Primeiro princípio: Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos;

Segundo princípio: As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que ao mesmo tempo: a) tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo os princípios da poupança justa e, b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade eqüitativa de oportunidades. (RAWLS, 2002, p. 333).

O segundo princípio, também conhecido como “princípio da diferença”, pressupõe que as diferenças existentes em uma sociedade democrática sejam consideradas e que haveria uma forma de justiça distributiva que, de maneira diferenciada, promoveria a igualdade.

Consideramos a justiça como um bem social por excelência. Ela é denominada atributiva quando a questão da igualdade é abordada como uma equiparação de pessoas. Orlando Moreira (2007, p. 56-57) assinala ainda os critérios de justiça, “[...] que permitem estabelecer os casos em que a igualdade entre pessoas possa ser considerada justa, expressos através das consagradas máximas: a cada um, o seu; a cada um segundo o mérito, segundo a capacidade, segundo o talento, segundo o esforço e segundo a necessidade”.

Tal afirmação remete-nos às diversas formas em que a igualdade pode se apresentar. Importa considerar que o Princípio da Isonomia, revelado por uma leitura atual do artigo 5º da CF de 1988, possui a função de “[...] um verdadeiro princípio a informar e a condicionar todo o restante do direito. É como se tivesse dito: assegura-se o direito de liberdade de expressão do pensamento, respeitada a igualdade de todos perante este direito.” (BASTOS, 1999, p. 183).

Cabe a nós ressaltarmos os conceitos de igualdade substancial ou material e igualdade formal no campo jurídico, os quais ampliam o entendimento da temática em questão. De acordo com Bastos (1999, p. 179): “A igualdade substancial postula o tratamento uniforme de todos os homens. Não se trata, como se vê, de um tratamento igual perante o direito, mas de uma igualdade real e efetiva perante os bens da vida”. Contudo, essa igualdade pode ser considerada utópica, pois nunca se concretizou em qualquer sociedade humana.

Já a igualdade formal é descrita como “[...] no direito de todo cidadão não ser desigualado pela lei senão em consonância com os critérios albergados ou ao menos não vedados pelo ordenamento constitucional.” (BASTOS, 1999, p. 180). Assim, este conceito se aproxima do último critério mencionado acima por Orlando Moreira (2007), de modo que a justiça atenda às pessoas segundo suas necessidades, considerando as diferenças e desigualdades existentes entre elas, de modo a alcançar a igualdade de direitos.

Esse mesmo critério, o da necessidade, obriga o Estado a desenvolver meios para diminuir e preferencialmente eliminar as causas que originam a existência de grande número de pessoas à margem do atendimento das necessidades mais básicas, como alimentação, saúde e educação, reconhecidas como direitos sociais.

Voltando especificamente ao 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 que 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 (dezesete) 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.

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.

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”.

Considerar o direito à educação, enfatizando a igualdade de acesso e de oportunidades, implica reconhecer a relevância que a Educação em Direitos Humanos vem adquirindo como mais um elemento na busca da garantia de tal direito. Uma educação pautada nos Direitos Humanos supõe uma mudança nos valores formativos que a instituição educativa necessita priorizar. Ou seja, é uma proposta divergente da praticada pela escola contemporânea, guiada pelas políticas educacionais elaboradas sob o ideário neoliberal, que visam à formação do indivíduo como um bem, um capital, com habilidades e competências para produzir e gerar lucros.

Destacamos que há diferenciação na forma como os Direitos Humanos são apresentados/nomeados, dependendo do campo de análise. No Brasil, no campo educativo, os direitos que asseguram a dignidade da vida humana são reconhecidos como “Direitos Humanos”. Já no campo jurídico, os “Direitos Humanos” estão relacionados com os Tratados Internacionais⁶, enquanto que os “Direitos Fundamentais” representam os direitos humanos e

⁶ Carta das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Convenção sobre os Direitos da Criança, todos ratificados pelo Brasil.

recebem essa nomenclatura a partir do momento em que são trazidos para o texto Constitucional.

Assim, Direitos Humanos são os direitos reconhecidos em ordem internacional, compõe núcleo de direitos inalienáveis e inerentes a todos os cidadãos, independentemente de sua nacionalidade, é gênero no âmbito internacional. Os Direitos fundamentais são espécies, do gênero Direitos Humanos positivados no ordenamento jurídico interno dos Estados, integrando os textos constitucionais, como cláusulas pétreas. (WENCESLAU, 2013, p.149).

Percebemos que a educação, reconhecida como um direito fundamental é revestida de especial valor internacionalmente, como elemento favorável para a formação do ser humano e a consequente busca por uma vida digna.

1.1.1 Do Direito à Educação à Educação em Direitos Humanos

Em se tratando de neoliberalismo, considerando o contexto gerado a partir das reformas dos anos 1990, a educação é vista de forma específica, passando a ser considerada como um produto, perdendo seu sentido de direito adquirido. Tal consideração investe na qualidade que a educação teria, de modo a alcançar seu objetivo maior de formar indivíduos hábeis e competentes para atender à nova demanda do mercado de trabalho.

As palavras de ordem passam a ser eficiência, eficácia e produtividade, visando à qualidade dos serviços educacionais. Segundo os neoliberais, a situação crítica que a educação atravessa se dá em decorrência de grave crise gerencial que, por vezes, acarreta situações como repetência, evasão e analfabetismo.

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o *consumidor*. (GENTILI, S/ano, p. 6).

De acordo com a ideologia neoliberal, o excesso de direitos sociais e o compromisso de um Estado assistencialista em atendê-los é o que impede que se desenvolvam mecanismos “salutares” de competição individual, capazes de promover o desenvolvimento social. A defesa pelo direito igualitário de uma escola pública de qualidade “orquestrada” pelas organizações e sindicatos de professores é, segundo os neoliberais, o principal motivo da crise educacional.

A democratização da educação, segundo esse ideário, decorre da transposição do modelo gerencial empresarial para as administrações escolares, acreditando que, de posse de mecanismos que regulem a eficiência, a eficácia e a produtividade, as instituições escolares podem garantir o avanço educacional.

[...] os arautos da modernidade neoliberal desejam que a educação escolar seja apenas a facilitadora de acessos e a difusora de informações. [O processo escolar] é meramente instrumental para ensinar a abrir janelas por onde toda informação pode ser acessada, já processada, filtrada e subordinada aos interesses de seus promotores e financiadores. (ABICAIL, 2002, p. 145-146).

O direito à educação, no contexto neoliberal, acaba por ser restrito ao acesso da população à educação institucionalizada, e ao conhecimento de maneira geral, de modo que, a partir de seus méritos, desenvolvam competências para a adequação ao mercado de trabalho. A qualidade da educação oferecida, em termos de conteúdo e valores, não é um fator relevante, já que a intenção primeira é formar consumidores, deixando de lado a formação do cidadão crítico.

No Brasil, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) pretendeu atender ao direito à educação, em consonância com o compromisso de signatário da Declaração de Jomtien (1990), ao “[...] apontar *metas de qualidade* que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Contudo, Monteiro (2003) indica que as crises financeiras que enfraqueceram o sistema financeiro mundial no final dos anos 1990 minaram a ilusão neoliberal.

Redescobre-se a importância da função do Estado e dos valores culturais e sociais. O próprio BM [Banco Mundial] está a introduzir os “direitos

humanos” no seu discurso, nos últimos anos. [...] Numa publicação de 1998 [...] lê-se: “O Banco Mundial acredita que a criação de condições para a concretização dos direitos humanos é um objectivo central e irreduzível do desenvolvimento.” [...]. (MONTEIRO, 2003, p. 774).

De certa forma, vai se delineando, concomitantemente com o desenvolvimento da sociedade capitalista sob o ideário neoliberal, um esforço em priorizar o direito à educação, tendo como viabilidade, nesse processo, um elemento que adquire especial relevo, a implantação de uma educação em Direitos Humanos com vistas a formar as bases de sustentação de uma sociedade democrática de fato.

Valorizar a Educação em Direitos Humanos é reconhecer que a sociedade é composta por pessoas de diferentes origens e culturas. É compreender a necessidade de cultivar o respeito e a tolerância com o outro; é construir a cultura dos direitos humanos no imaginário social, em contraposição às ideias neoconservadoras de manutenção da hegemonia da cultura dominante.

No contexto de democratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, começaram a surgir propostas educacionais centradas nos Direitos Humanos. Desde então, foram elaboradas as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), entre os anos de 1996 e 2002.

Como consequência desse processo de luta e esforços pelo reconhecimento dos Direitos Humanos como elemento fundamental na formação dos cidadãos, em 2003 foi elaborado um Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisto em 2006.

Esse plano se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade. (BRASIL, 2012, p. 5).

Decorrente desse Programa, um documento merece ser destacado, pela contribuição que trouxe ao tema Educação em Direitos Humanos, o PNDH – 3, de 2010, por apresentar um eixo que inclui a promoção e a garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e o ministro da Educação homologou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no

Diário Oficial da União (DOU) em 30 de maio de 2012, que trazem como princípios da Educação em Direitos Humanos:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – dignidade humana;

II – igualdade de direitos;

III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV – laicidade do Estado;

V – democracia na educação;

VI – transversalidade, vivência e globalidade; e

VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 20).

Por esses princípios, percebemos a iniciativa do governo em pensar o desenvolvimento de um processo educativo que valoriza a articulação entre o direito da igualdade e o direito da diferença em busca de uma educação para/em Direitos Humanos.

O objetivo da Educação em Direitos Humanos está delineado no reconhecimento dos sujeitos de direitos, seja o indivíduo ou o grupo social, que sejam exercidos e promovidos e, simultaneamente, se reconheçam e respeitem os direitos do outro. Segundo Candau (2012a), não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos, Se não conseguirmos internalizá-los no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de forma metódica e sólida, não construiremos uma cultura dos direitos humanos. Nessa empreitada, os processos educacionais são essenciais.

Pelo exposto vê-se que, embora o neoliberalismo, na atualidade, pressione para a minimização do papel do Estado na garantia desses direitos, num movimento ascendente, de contraposição a essa realidade imposta, a sociedade tem se mobilizado e lutado pela garantia de seus direitos, o que se observa diante das conquistas quanto à Educação em Direitos Humanos.

Em tempos de crescente desigualdade, seja social ou econômica, movida pelo contexto capitalista das sociedades contemporâneas, o cidadão, em busca de melhores condições de vida, ou seja, de condições básicas de sobrevivência como alimentação, moradia, saúde e educação, espera que o Estado, aquele reconhecido como o provedor dos direitos

fundamentais garantidos pela Constituição Federal, se mobilize e cumpra com suas obrigações.

A democratização do acesso à escola implica garantia de parte do direito à educação, pois o processo educativo envolve um contexto mais amplo, como a permanência dos alunos na escola até a conclusão dos estudos. Abrange uma educação de qualidade, que promova a formação do cidadão em sentido amplo, que seja crítico, que tenha a percepção do mundo no qual está inserido, que possa se localizar e fazer parte efetiva do desenvolvimento social, inclusive promovendo transformações que favoreçam a vida do coletivo.

O direito à educação implica ainda a elaboração de políticas públicas que realmente mudem a realidade vigente, em que os profissionais da área de educação são submetidos a péssimas condições de trabalho, incluindo os salários defasados.

A elucidação de Justiça, Estado e Direito à educação sob a perspectiva do campo da ciência jurídica, viabiliza o entendimento dessas noções como princípios de um novo contrato educativo. Um contrato pautado no atendimento escolar para todos, indistintamente, fundado no reconhecimento das diferenças, sejam biológicas, sociais, econômicas ou culturais, na perspectiva de uma educação que atenda ao coletivo social.

A relevância social da educação e das desigualdades existentes na sociedade leva a essa proposição, o novo contrato educativo, ao reconhecer o indivíduo nas suas diferenças e estabelecer condições que evitem discriminações em decorrência das desigualdades escolares. De acordo com Dubet (2005, p. 15, tradução nossa)⁷, “[...] se trata de conseguir que a arbitragem escolar seja mais equitativa que na atualidade. Pois se não se tem conseguido a igualdade de oportunidades, não é só porque a sociedade é desigual, senão também porque o jogo escolar é mais favorável para os mais favorecidos”.

Em se tratando do direito à educação, remetemo-nos à escola pública estatal, por ser a instituição que tem como finalidade concretizar as proposições que constam na CF (1988) quanto à garantia desse direito. O Estado tem papel preponderante na consecução desse objetivo, pois sua constituição como Estado democrático de direito lhe impõe tais obrigações.

Opera-se com a necessidade da formação e preparação da população brasileira para mover-se nessa sociedade do século XXI, que se reorganiza à medida que o capitalismo vai se ajustando a novas formas de manter-se hegemônico. A escola é chamada a atender às

⁷ [...] se trata de lograr que el arbitraje escolar sea más equitativo que en la actualidad. Pues, si no se ha logrado la igualdad de oportunidades, no es solo porque la sociedad es desigual, sino también porque el juego escolar es más favorable para los más favorecidos.

demandas da sociedade, que se encontra em constante transformação. Sendo assim, seus códigos, suas práticas e culturas, colocados em xeque, são cobrados como agentes de soluções para que a educação possa resolver as desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas do País.

Diante desse quadro, consideramos os conhecimentos a que os educandos terão acesso ao ingressarem na instituição escolar, conhecimentos que devem favorecer a formação integral, como ressalta a Constituição brasileira no artigo 205, já exposto aqui anteriormente, “[...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010, p. 136) Trata-se de questão pertinente quanto à garantia desse direito.

A relação entre a Justiça, o Estado e o Direito à educação expressa os contornos para a obtenção de um contrato educativo que promova a democratização da educação, considerando que todos são iguais como sujeitos de direito, em que pesem as diferenças a serem reconhecidas e respeitadas. Essa compreensão instiga-nos à busca pelo entendimento sobre a forma como a escola cumpre seu papel diante do direito à educação e como o currículo torna-se uma peça fundamental nesse processo.

1.2 “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”: REPENSAR A ESCOLA PÚBLICA COMO DIREITO E O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTALIZADOR

A escola constituiu-se, no decorrer dos tempos, desde a sua criação, como um fenômeno, um fato social, um cenário idealizado para realizar os processos de educação. A educação institucionalizada tem sido reconhecida, desde a Modernidade, como probabilidade de consolidação de um Estado-nação, de contribuir para o desenvolvimento do País, ser responsável pela formação de cidadãos ativos e participativos, atores indispensáveis para a conquista e manutenção da democracia.

Assim como a sociedade sofreu transformações ao longo do tempo, a escola, como instituição multifuncional, designada a atender a demanda, acompanhou o processo de mudança que ocorreu e continua ocorrendo. Canário (2005, p. 61) denota que: “Em vez do conceito de crise [da escola], que remete para problemas de natureza conjuntural, julgamos mais pertinente o conceito de *mudança*, que remete para mudanças e problemas de carácter estrutural”.

Sob essa perspectiva de análise, nos alinhamos à busca por reflexões quanto ao “novo contrato educativo”, cujos fundamentos, já revelados, dão conta da justiça social, incursionando pelo âmbito escolar, considerando a escola como o *locus* que interfere e sofre interferências nas/das desigualdades sociais. Ela pode ser responsável por minimizar a situação discriminatória e excludente da sociedade contemporânea. Buscamos, ainda, compreender como o currículo poderia tornar-se um instrumento no processo para a obtenção de uma escola justa.

1.2.1 “Novo contrato educativo”: a escola como *locus* 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-nação⁸.

Tais dimensões apresentam o contexto escolar, possibilitando tecer questionamentos e análises quanto ao funcionamento da escola. Além disso, é possível compreender essa instituição e as mutações sofridas por ela a partir de outro viés, uma perspectiva diacrônica, com três períodos distintos: o “tempo de certezas”, o “tempo das promessas” e o “tempo de incertezas”. Esses períodos portam características que interferiram e/ou sofreram interferências no/do papel da escola.

O “tempo de certezas” se deu em decorrência do período que, hoje, é considerado como “idade do ouro”, marcado entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial (1789-1918), coincidindo com o apogeu do capitalismo liberal. É reconhecido por essa denominação porque correspondeu a um período harmônico entre a escola e seu contexto externo, além de estabelecer igualmente harmonia e coerência internas entre suas dimensões. Cabe, ainda nesse período, compreender que, no contexto externo à escola, ela era associada à produção de uma nova ordem política, social e econômica. Sinteticamente, exibimos a que correspondia cada uma dessas novas ordens.

No aspecto político, a escola tomou para si a tutela do ensino, com a criação de um sistema nacional de escolas, composto por funcionários livres das tutelas locais, retirando da Igreja uma incumbência histórica. O projeto de escolarização foi fundamental para a integração social e construção dos Estados-nação.

⁸ 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).

Já no aspecto social, a escola contribuiu para a criação de uma nova ordem ao difundir uma cultura original, composta por uma língua única (materna) e valores seletivos patrióticos, suportes para a integração nacional. Participou de igual forma para acelerar o êxodo rural, com a mudança da população para as zonas urbanas industriais, proletarizando-as.

No que concerne ao aspecto econômico, nesse período, a escola era essencialmente uma instância de educação moral, necessária para disciplinar os exércitos de assalariados, participando historicamente da construção de uma sociedade industrial.

O “tempo de promessas” corresponde ao período conhecido como os “Trinta Gloriosos” (1945-1975), em que se identificou o auge do capitalismo, o surgimento do Estado provedor e desenvolvimentista. Foi um momento histórico, em que a situação do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) desencadeou mobilização para ajudar na reconstrução dos Países destruídos.

Simultaneamente, ocorreu o fenômeno da explosão escolar, o processo da democratização do acesso à escola, marcando a transição de uma escola elitista para uma escola de massas. A euforia e o otimismo relacionados à escola conduziram à expansão quantitativa dessas instituições, na expectativa da realização de três promessas: de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade.

Entretanto, a euforia inicial desse período histórico se dissipou.

Se a promessa e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar e educativa, cedo começaram a frustrar as expectativas que alimentaram uma euforia, porventura desajustada, também as promessas relacionadas com um acréscimo significativo das taxas de mobilidade social ascendente e com uma redução das desigualdades sociais foram postas em causa, na fase final desse período (CANÁRIO, 2005, p. 81).

À medida que se percebeu que o promissor modelo de desenvolvimento, ao invés de melhorar a condição de vida das pessoas, acarretou o crescimento das desigualdades sociais e que a democratização da escola não combateu as desigualdades escolares, partiu-se da euforia para uma decepção em relação ao progresso.

Enfim, o “tempo de incertezas” correspondeu ao último quarto do século XX. A decepção com a escola aumentou, diante das mudanças ocorridas no contexto político, econômico e social. As mudanças profundas produziam incertezas para os jovens, que não sabiam o que esperar da escola e do mercado de trabalho.

Refletir sobre as transformações às quais as sociedades capitalistas foram submetidas no final do século XX e início do século XXI é considerar realmente um tempo de incertezas, pois a crise de reestruturação do capital possibilitou a ampliação das desigualdades econômicas e sociais.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. (CANÁRIO, 2005, p. 84).

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 determinem diretamente suas possibilidades de êxito e de acesso a qualificações escolares relativamente pouco frequentes. (DUBET, 2005, p, 14, tradução nossa)⁹.

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 prestígio, de poder, etc., que produzirão as diferenças de desempenhos escolares. (DUBET, 2005, p, 14, tradução nossa.)¹⁰.

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

⁹ 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.

¹⁰ [...] la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y solo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos, de prestigio, de poder, etc., que producirán las diferencias de desempeños escolares.

mecanismos escolares mesmos, as notas e as decisões de orientação as que fazem o “trabalho sujo”. (DUBET, 2005, p. 27, tradução nossa)¹¹.

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.” (DUBET, 2005, p. 40, tradução nossa)¹², 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)¹³.

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 opportunity*, “[...] estabelecendo um tratamento diferencial dos indivíduos segundo a singularidade de sua história e de seus projetos” (DUBET, 2005, p. 48, tradução nossa)¹⁴. 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

¹¹ [...] 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”.

¹² la igualdad de oportunidades es necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática.

¹³ [...] *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.

¹⁴ Estableciendo un tratamiento diferencial de los individuos según la singularidad de su historia y de sus proyectos.

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.

Dubet (2005) lembra outros elementos que precisam ser considerados na desigualdade de êxito escolar. O autor acredita ser imprescindível a participação efetiva dos pais e alunos na escola, ou seja, conhecendo como ocorre o processo educativo, os pais poderão melhor orientar seus filhos, para que adquiram competência para fazer bom uso da oferta.

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

Problematizar 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).

A questão levantada por Dubet (2005) ligam-se às indagações trazidas pela reflexão quanto ao contexto escolar e o conhecimento oficial a ser disponibilizado aos alunos. Qual a relação estabelecida entre os interesses dominantes da sociedade e o “conhecimento oficial”? Por que alguns aspectos culturais da sociedade são ensinados como se representassem o coletivo social?

Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1995, p. 60).

Essas questões nos conduzem às formas de pensar na viabilidade de que a escola seja justa. Se o currículo expressa uma escolha, uma seleção de saberes, conhecimentos, valores e normas, que acabam por favorecer um grupo em detrimento da grande maioria, acaba sendo instrumento que gera desigualdade no percurso escolar e, conseqüentemente, se estende para uma desigualdade social.

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?

Apresentada por Dubet (2005), a resposta segue em direção a um currículo mínimo, a uma cultura comum oferecida pela escola de massas, como tentativa de minimizar as desigualdades existentes anteriores à escola. Tal ideia sofreu críticas, pois há aqueles que creem que, nivelando por baixo, os melhores alunos seriam prejudicados. Contudo, o autor contesta tais críticas, pois para ele não há nada que impeça os alunos com melhores desempenhos de aprofundarem seus estudos.

O princípio da cultura comum deve atenuar os efeitos desigualadores da competência meritocrática, garantindo algo comum a todos os alunos. [...] O imperativo da cultura comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação. (DUBET, 2005, p. 70, tradução nossa).¹⁵

A escola produz um bem educativo, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de conduzir a própria vida, que constroem suas capacidades de confiança em si e nos outros. Essa formação está menos relacionada aos saberes apreendidos do que à forma como são transmitidos. Assim, “[...] uma escola justa não só deve ser útil para a integração social dos alunos, senão que deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. Neste

¹⁵El principio de la cultura común debe atenuar los efectos desigualadores de la competencia meritocrática, garantizando algo común a todos los alumnos. [...] El imperativo de la cultura común es una elección de justicia fundamental, pois preserva a los más fracos de una degradación de su situación.

sentido deve compreender-se a igualdade individual de oportunidades.” (DUBET, 2005, p. 72, tradução nossa)¹⁶.

Para além dessa questão, ainda nos reportamos ao efeito das desigualdades escolares nas desigualdades sociais, isto é, a própria escola acaba por realizar a seleção futura do mercado de trabalho. O diploma obtido possui valor diferenciado, pois há formações que recebem menor destaque/prestígio e que, na prática, mantêm as desigualdades: “[...] a escola funciona [...] como um filtro que dispensa aos empregadores de selecionar em função das competências dos indivíduos e das exigências dos postos. A injustiça escolar duplica a do capitalismo.” (DUBET, 2005, p. 76, tradução nossa)¹⁷.

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

Sua reflexão sobre como encontrar meios que tornem essa escola mais justa, mais humana nas relações entre seus atores, presume uma mudança no contrato educativo, com ações que minimizem as desigualdades escolares. A igualdade de oportunidades revela uma parcela da justiça escolar, mas a sequência do processo educativo baseada na meritocracia acaba por produzir desigualdades escolares, em decorrência do desempenho dos alunos, embora essa desigualdade se apresente como justa.

Dessa forma, Dubet (2005) sugere três princípios que podem tornar a escola mais justa. Primeiramente, aponta a definição de uma cultura comum, que todo cidadão possui, independente do transcurso de seus estudos, minimizando as desigualdades escolares. O segundo princípio remete-se à forma de encarar os efeitos sociais das desigualdades escolares, pois embora a escola produza desigualdades justas, elas podem ter consequências sociais injustas, quando as qualificações fecham mais portas do que abrem.

¹⁶ una escuela justa no solo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido, debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades.

¹⁷ [...] la escuela funciona [...] como un filtro que dispensa a los empleadores de seleccionaren función de las competencias de los individuos y de las exigencias de los puestos. La injusticia escolar duplica la del capitalismo.

E por fim, se admitirmos que há uma crueldade inerente da competência meritocrática, a educação deve aproximar-se a reconhecer e a formar os indivíduos, independentemente de seus desempenhos e méritos.

Uma escola justa deve preocupar-se com a formação integral do sujeito, proporcionando uma cultura comum, de base, que acarrete um nivelamento mínimo cultural entre os alunos que têm acesso à escola, visando a minimizar as desigualdades existentes, pela diversidade de origens dos alunos. Mais do que a preocupação de formar para o mercado de trabalho, a escola deveria preocupar-se em buscar a formação do cidadão. Trataria de oferecer acesso a conhecimentos que suscitem a reflexão crítica sobre o contexto social em que ele vive e qual atuação poderia desempenhar para buscar transformações que modificassem suas condições de vida e, assim, promover a sustentação para a manutenção de uma sociedade democrática, cujos objetivos primeiros deveriam ser o bem viver da/na coletividade.

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

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

Nos estudos evidenciados pela teoria crítica do currículo, a ênfase recai sobre questões de desigualdade social. Os agentes são pensados a partir do pertencimento às classes sociais, o

que indica que o currículo “[...] está longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais.” (GOODSON, 1997, p. 79).

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

[...] o currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem, conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo que aprofunde a busca e a construção do que Laclau e Mouffe¹⁸ chamam de democracia radical e plural” (MOREIRA, A., 2008, p. 8).

Contudo, 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

¹⁸ E. Laclau e C. Mouffe. *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso, 1987.

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.

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

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

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.

No próximo capítulo, abordamos o conceito de justiça curricular, com a intenção de apreendermos a possibilidade do currículo como instrumento de um contrato educativo que atenda ao coletivo social, em toda a sua diversidade.

2 A JUSTIÇA CURRICULAR E O “NOVO CONTRATO EDUCATIVO”

Neste capítulo nos aproximamos do conceito de justiça curricular, por entendê-lo capaz de levar à interpretação do currículo como instrumento do novo contrato educativo, que tem como pressuposto atender ao coletivo social, em toda a sua diversidade. Buscamos compreender o contexto que concedeu o surgimento do conceito e entender de que modo ele sugere modificações para a construção de um currículo mais justo.

2.1 DO CONCEITO DE “JUSTIÇA CURRICULAR”

Diante do contexto do capítulo anterior, acercamo-nos da ideia de justiça curricular como uma nova configuração para pensar o currículo. As transformações oriundas das reformas dos anos 1990 foram delineando uma nova realidade, diferente do que a Modernidade construiu no imaginário social.

Como afirma Torres-Santomé (2003):

O advento e a consolidação da sociedade industrial também foram favorecidos por instituições escolares que, explícita ou implicitamente, cooperaram com a construção do ser humano disciplinado, obediente e acrítico com relação aos modelos de sociedade e aos poderes estabelecidos. Eram momentos históricos em que era preciso gerar uma ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista nascente. (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 189).

No entanto, a partir dos anos 1990, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam noções de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade como resultantes de tais reformas e como situações geradoras de risco para a garantia dos direitos fundamentais conquistados por meio de lutas e disputas ao longo dos séculos XVIII a XX.

Ainda que brevemente, trazemos o significado das noções acima citadas, lembrando que não há uma única definição para cada uma delas, já que, devido às suas ocorrências nas sociedades a partir do final do século XX e início do século XXI, diversos estudiosos (CANCLINI, 2003; IANNI, 1995; MCGREW E HELD, 2001; NEVES, 2005 entre outros) teceram investigações quanto a esses novos fenômenos sociais.

No contexto do neoliberalismo, a sociedade vive uma nova era, um novo mundo, o qual, sob a denominação de globalização:

[...] seria caracterizado pelo aumento no fluxo internacional de bens e serviços (globalização comercial), expansão das empresas transnacionais e de suas operações em distintos Países, afirmação de uma nova (a terceira) revolução tecnológica (estes dois últimos aspectos conformariam a globalização produtiva), e a maior integração e interpenetração dos mercados financeiros (globalização financeira). (CARCANHOLO; BARUCO, s/ano, p. 139-140).

Estado mínimo pode ser visto como a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, como avaliações externas ao sistema e convocação da sociedade civil para participar tanto da gestão escolar como do financiamento (ZIBAS, 2005).

Touraine (1973) denominou a sociedade de pós-industrial, baseado na distância existente entre ela e as sociedades industriais que a precederam e que a ela se misturam, tanto sob a forma socialista como a capitalista. Nessa sociedade, o trabalho seria mais empregado no setor de serviços do que no setor industrial.

O entendimento de sociedade pós-classista ocorre por boa parte de teóricos pós-modernos como a ausência de classes na sociedade pós-industrial. Já a sociedade do conhecimento foi apontada por Drucker (1993) como aquela em que o valor é criado pela 'produtividade' e pela 'inovação', que são aplicações do conhecimento ao trabalho. Os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os 'trabalhadores do conhecimento'.

Reginaldo Santos (2004) denomina por reestruturação produtiva do Estado capitalista, mudanças ocorridas num longo processo, especialmente na reestruturação industrial, oriundas inicialmente na Europa e Japão (entre 1970 e 1980) e América do Norte (finais de 1980 e 1990), em que a reestruturação industrial orientada pelos capitais privados e a reforma do Estado comandada por governos conservadores são procedimentos de um mesmo movimento, que visam a garantir aos capitais individuais e/ou às nações condições mais favoráveis para concorrerem no contexto das relações intercapitalistas.

Ainda sob a perspectiva da reestruturação produtiva, Alves (2009) anuncia que, no Brasil, é um dos resultados desse processo:

[...] a precarização do trabalho [que] se caracteriza pela intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força do trabalho, pelo desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; e pela fragmentação social nas cidades em virtude do crescimento exacerbado do desemprego em massa. (ALVES, 2009, p. 189).

A qualidade total, no campo educacional, implica a ideia de que a melhoria da educação estaria na adoção dos parâmetros de mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública, visando à racionalização, à eficiência e à eficácia (DOURADO, 2007). Já a empregabilidade se evidencia como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Ou seja, o assalariado deve estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho, situação contraditória às garantias do direito do trabalhador. (FORRESTER, 1996).

A existência das noções acima explicitadas compromete a garantia dos direitos fundamentais conquistados, secundarizando as ações do Estado em favor da população.

Para Torres-Santomé (2011), justiça curricular é o resultado de se analisar o currículo que se desenha que:

[...], põe em ação, avalia e investiga tomando em consideração o grau em que tudo o que se decide e faz nas salas de aula é respeitoso e atende as necessidades e urgências de todos os coletivos sociais; os ajuda a ver-se, analisar-se, compreender-se e julgar-se enquanto pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis de um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 11, tradução nossa)¹⁹.

Significa ser necessário ter a sensibilidade de reconhecer as diferentes culturas que integram o ambiente escolar, em decorrência dos diferentes grupos que ali estão inseridos. Ter uma escola justa, que se preocupe em atender a todos indistintamente, é o que a sociedade deseja. Para isso, faz-se necessária a construção de um currículo contra-hegemônico, que perceba as vozes silenciadas, discriminadas e marginalizadas e que procure ponderá-las em seus interesses.

¹⁹ [...] el resultado de analizar el curriculum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades e urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda averse, analizarse, comprenderse e juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Dessa forma, considerar a inclusão, valores e representações das diferentes pessoas, grupos e culturas situadas nas salas de aulas, instituições escolares e na sociedade como um todo, requer uma atenção diferenciada aos conhecimentos, que são pontos chave nas instituições escolares.

Segundo Michael Young (2007, p. 1295), há que se considerar uma diferenciação entre o conhecimento escolar e o não-escolar. “[...] A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios.”. O autor aponta, ainda, que, diante das várias diferenciações referentes ao conhecimento, importa observar que há um conhecimento que independe de contexto, também denominado conhecimento teórico, que visa a:

[...] fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*. (YOUNG, M., 2007, p. 1296, grifo do autor).

É a partir da apropriação desse conhecimento poderoso apontado por Michael Young (2007) que o estudante tem a possibilidade de refletir sobre as formas e contextos de vida e sobre as probabilidades de transformação da realidade. Nesse aspecto, é imprescindível a relevância social da escola para o ser humano.

Torres-Santomé (2011) relata que, do final do século XX até os dias atuais, vêm acontecendo 12 revoluções, principalmente na maioria dos Países desenvolvidos, que interferem diretamente na vida das pessoas. Tais revoluções impõem à educação institucionalizada a necessidade de revisão, para acompanhar essas mudanças e cumprir com sua função primeira, qual seja, formar e educar cidadãos capazes de reconhecer a si e ao outro como partícipes de uma sociedade que se deseja democrática.

Diante das transformações oriundas dessas revoluções, os conhecimentos ou conteúdos que são selecionados e distribuídos por meio do processo educativo escolar precisam ser repensados, inclusive em sua forma de ensino, pois conseqüentemente também sofreram modificações.

Michael Young (2007) destaca a relevância do conhecimento poderoso e os aspectos que o currículo deve considerar:

- as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas;
- como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano;
- como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e
- como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. [...] como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, M., 2007, p. 1296).

Há que se levar em conta, conforme Torres-Santomé (2003), que:

É imprescindível prestar atenção às trajetória econômicas, aos modos nos quais o capitalismo está sendo reestruturado e, sobretudo, à evolução do mundo das comunicações, por meio do vertiginoso desenvolvimento de novas tecnologias informáticas, tanto para adequar os sistemas educacionais quanto para detectar e compreender o significado das novas reformas educativas destas últimas décadas [do século XX], e das que podem ser realizadas nos próximos anos. (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 14).

Cabe pontuar que vem ocorrendo uma reestruturação profunda do sistema escolar, conforme anuncia Hypolito (2010), baseada em uma agenda imposta por uma aliança²⁰ que, por meio de uma estratégia de separação das formas reguladoras do poder e de várias reformas educativas, vem alcançando a produção de subjetividades empreendedoras que acarretam o sucesso da sociedade de mercado.

Robertson e Dale (2011) revelam como se configuraram as ações das agências internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e a OCDE, na instituição de agendas para elementos fundamentais da educação. O enfoque sobre o FMI e o Banco Mundial se dá em decorrência do interesse em reconstituir a educação como parte do setor mais amplo de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global.

Os autores postulam que, embora o Banco Mundial e o FMI tenham se afastado do rígido Consenso de Washington e adotado a agenda da boa governança (Banco Mundial, 1989), voltando-se para o que era considerado como iniciativas mais participativas, quais sejam, o Modelo de Desenvolvimento Abrangente (Comprehensive Development Framework), os Textos para a Estratégia de Redução da Pobreza (Poverty Reduction Strategy

²⁰ Tal aliança, reconhecida como Nova Direita ou Modernização Conservadora, decorre de articulação entre o mundo dos negócios, a Nova direita e os intelectuais neoconservadores, cujos interesses concentram-se em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”. (APPLE, 1995).

Papers), e a programas como Países Pobres Altamente Endividados (Heavily Indebted Poor Countries), o período pós-Consenso de Washington não representou uma ruptura completa com esse Consenso.

Desde o início dos anos 1990 e após a virada para um pós-Consenso de Washington, o Banco Mundial se empenhou em diminuir a pobreza, produzindo políticas que ampliariam o alcance global do capitalismo, tais como *Investing in Health* (1993), *Workers in an Integrated World* (1995), *Knowledge for Development* (1989/1999) e *Attacking Poverty* (2000/2001).

Voltado para a educação como um novo setor de serviços e mercado, o Banco Mundial, juntamente com a OCDE, realizou uma grande conferência sobre a educação, o *General Agreement in Trade in Services*, em 2002 e posteriormente, em 2003, a *Lifelong Learning for the Global Knowledge Economy*, uma iniciativa política que influenciaria diretamente no percurso e desenvolvimento da educação, pois argumentava que, para atender às agendas de qualidade das metas de Desenvolvimento do Milênio, deveriam ocorrer parcerias público-privadas, abrindo a educação para empresas que visassem ao lucro, comprometendo a educação como direito.

A partir do programa Conhecimento para o Desenvolvimento, o Banco Mundial procura estabelecer o investimento na educação como base para o crescimento e a realização de uma economia fundada no conhecimento. Para tanto, desenvolveu uma Metodologia de Avaliação do Conhecimento, composta por um conjunto complexo de indicadores, com quatro pilares:

- a) a implementação de uma infraestrutura de tecnologia digital; b) um regime educacional em que há investimento significativo na educação – especialmente na ciência e na tecnologia; c) um regime econômico que reflete o livre mercado e princípios de liberalização progressiva; e d) um regime de sistemas de inovação que se dirige ao desenvolvimento de instituições favoráveis à propriedade intelectual.

Todas as ações das agências internacionais, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trazem à tona a revisão da Teoria do capital humano e sua incorporação por meio de políticas educacionais nos sistemas educativos de diversos Países.

O novo vocacionalismo na expressão de Stoer *et al.* (1990: 11-53) que caracteriza a política educativa dos anos 80, bem como algumas medidas de política educativa tomadas, nos anos 90, pelos poderes públicos, não são outra coisa senão o retomar da teoria do capital humano, agora incidindo, em

particular, no conceito de investimento privado do processo de formação (a criação de um forte sector privado de ensino, por exemplo, insere-se nesta lógica de redução e de crítica ao chamado Estado Providência). (CABUGUEIRA, 2002, p. 212, grifo do autor).

Diferentes Países que tiveram suas políticas educacionais influenciadas pelas propostas advindas dos organismos internacionais (BM, FMI e OCDE) acabaram por seguir a concepção do novo vocacionalismo. A preocupação com a questão educação para democracia tornou-se secundária, pois o foco das ações convergia para o processo de educação para o mercado de trabalho. “Enquanto o velho vocacionalismo estava preparando estagiários para trabalhos específicos, o novo vocacionalismo intentava a preparação para o trabalho em geral” (BATES, 1998 *apud* WHEELAHAN, 2007, p. 6, tradução nossa)²¹.

A relevância da teoria do capital humano na atualidade é destaca, mas ao mesmo tempo defende-se que existem limitações e requisitos para que os investimentos no capital humano se reflitam no desenvolvimento, uma vez que “[a educação] é um factor muito importante, de um conjunto variado de condições que determina a produtividade e a competitividade econômica.” (CABUGUEIRA, 2002, p. 225).

É no espaço escolar que se espera que ocorra o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, pois é o espaço adequado para o desenvolvimento do capital humano.

No final dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traduziram uma seleção de conhecimentos atualizada pelo discurso de que os indivíduos devem constituir saberes para o enfrentamento das problemáticas de uma nova sociedade, também em constituição.

Assim, com as projeções das agendas das agências internacionais, as novas políticas redirecionaram a educação, nos diferentes Países pelo mundo, com o objetivo de atender à nova reorientação do capital.

Uma das revoluções mencionadas por Torres-Santomé (2011), a revolução científica, apresenta uma nova abordagem dos conhecimentos científicos, diferente da forma como a racionalidade científica tradicional tratou dos saberes. Anteriormente, a compartimentalização dos saberes era a prática reconhecida como a apropriada para desenvolvê-los. A

²¹ whereas the old vocationalism was about preparing trainees for specific jobs, the new vocationalism aimed at preparation for work in general.

especialização era vista como a forma ideal para tratar o conhecimento. Círculos de pesquisadores se fechavam em torno de um assunto específico, desconsiderando o contexto mais amplo.

Hoje, já é um princípio indiscutível que a maioria dos problemas sociais, econômicos, educativos, políticos, industriais, ambientais e inclusive pessoais são transversais, multidimensionais, transdisciplinares, e inclusive muitos deles transnacionais e planetários. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 44, tradução nossa)²².

Na atualidade, o paradigma da complexidade reúne especialistas de diversas áreas e disciplinas, na iminência de buscar novos marcos teóricos, nova metodologias que conduzam a um maior entendimento da realidade e que possam gerar maiores cotas de justiça social.

O trabalho científico orientado por bases interdisciplinares propiciou o surgimento de novos campos de conhecimento como bioquímica, bioinformática, sociolinguística, engenharia biônica, etnobotânica, estudos culturais, ciências do mar, estudos de gênero, cibercultura, etc.

Para Apple (2006), os domínios científicos:

[...] são apresentados como corpos de conhecimento (“quês” e “comos”) na melhor das hipóteses organizados ao redor de determinadas regularidades, quase nunca são examinados seriamente como uma construção pessoal dos seres humanos. Uma ciência não é “apenas” um domínio de conhecimento ou técnicas de descoberta e de formulação de justificações; é um grupo ou grupos de indivíduos, uma comunidade de estudiosos que buscam realizar projetos no mundo. Com frequência, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e em geral bastante revolucionário que desafia as estruturas de significados previamente aceitos, dividindo em geral a comunidade. Os conflitos dizem respeito aos modos de se chegar ao conhecimento que era considerado propriamente científico, aos fundamentos que servirão de base para a ciência. Também dizem respeito a situações como as de interpretações conflitantes de dados, como quem primeiro descobriu tal coisa e com muitas situações. (APPLE, 2006, p. 131).

A partir do momento em que instituições internacionais se mobilizaram para investir nas pesquisas interdisciplinares, a população passou a crer que era possível uma integração

²² Hoy, ya es un principio indiscutible que la mayoría de los problemas sociales, económicos, educativos, políticos, industriales, ambientales e incluso personales son transversales, multidimensionales, transdisciplinares, e incluso muchos de ellos transnacionales y planetarios.

entre a ciência e as demais áreas que integram a vida social: a política, as artes, as culturas, as religiões e os saberes populares. Sob essa perspectiva, as inter-relações necessitam ser pautadas por “[...] um compromisso radical com os Direitos Humanos; devem estar iluminadas por uma ética que avalie as prioridades, funções e aplicações dos novos conhecimentos e tecnologias”. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 46, tradução nossa)²³.

O autor ainda ressalta que muitas das revoluções científicas decorreram das lutas sociais em favor dos Direitos Humanos e das lutas de descolonização que caracterizaram o século XX. Como resultado dessas lutas, as sociedades tornaram-se mais abertas, pluralistas e multiculturais, ocasionando o questionamento do que até o momento foi considerado como “conhecimento oficial”.

Apple (2011) admite que sempre há uma política do conhecimento oficial que expressa o conflito acerca do que alguns veem somente como descrições neutras do mundo, e outros, como concepções de elite que atendem exclusivamente a determinados grupos, marginalizando outros.

O conhecimento mais interdisciplinar que se está construindo na atualidade demanda um sistema escolar capaz de educar para aprender a mover-se neste tipo de marcos de complexidade; para ensinar a conviver na incerteza que acompanha a este modo de pesquisar, desenvolver e aplicar o conhecimento e as tecnologias que dele se derivam. [...] (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 50, tradução nossa)²⁴.

Sem dúvida, as gerações mais jovens já nascem e vivem num contexto em que a interdisciplinaridade se faz presente. Portanto, os sistemas educativos necessitam adequar-se a essa nova forma de ensinar, posto que não é possível regredir nas transformações vigentes.

Considerar as alterações para a organização curricular, tendo em vista implementar a interdisciplinaridade, implica apreciar a análise sobre os tipos de currículo realizada por Bernstein (1998a, 1998b), coleção e integrado. O primeiro tipo é composto por aqueles em que há uma forte classificação, denominados de coleção, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem evidentes. O segundo tipo é composto por currículos em que a

²³ [...] un compromiso radical con los Derechos Humanos; deben de estar iluminadas por una ética que avale las prioridades, funciones y aplicaciones de los nuevos conocimientos y tecnologías.

²⁴ El conocimiento más interdisciplinar que se está construyendo en la actualidad demanda un sistema escolar capaz de educar para aprender a moverse en este tipo de marcos de complejidad; para enseñar a convivir en la incertidumbre que acompaña a este modo de investigar, desarrollar y aplicar el conocimiento y las tecnologías que de él se derivan

classificação é fraca e são denominados de integrados, com fronteiras pouco evidentes entre as disciplinas. Segundo o autor, a estrutura de organização curricular está relacionada a princípios de poder (classificação) e controle (enquadramento).

Diante disso, Lopes (2006), ao abordar o currículo integrado, anuncia que:

Mudanças na organização curricular dependem de mudanças mais profundas nas relações sociais e culturais, e nas relações de poder, não sendo derivadas, portanto, apenas das decisões de alguns grupos favoráveis à inter-relação de determinados saberes. (LOPES, 2006, p. 153).

Sendo assim, não parece ser tão simples quanto as propostas curriculares apresentam, romper as fronteiras entre as disciplinas e buscar uma prática pedagógica interdisciplinar. As mudanças de organização curricular não se restringem a questões técnicas; o currículo implica outros aspectos em sua elaboração, tais como relações sociais, culturais e de poder.

Considerar a quarta revolução, na estrutura das populações das Nações e Estados, significa observar as transformações na organização populacional mundial. As alterações vêm ocorrendo e trazem consigo consequências no modo de viver da coletividade.

A urbanização há muito tem aumentado em diversos Países. O movimento é reflexo do modo de produção capitalista, que incentiva o desenvolvimento urbano, econômico e social, estimulando o êxodo rural. A vida na cidade é atrativa, há mais pessoas de diferentes origens para conhecer e socializar, mais oportunidades de arrumar trabalho. Essa é a ideia disseminada.

Há uma questão que interfere na vida urbana, que acaba por agravar as condições de vida da população: as migrações internacionais, um movimento que gera problemas para a localidade que recebe os imigrantes. As cidades não têm estrutura nem organização para receber um contingente excedente de pessoas que se mudam, na maioria das vezes em busca de trabalho e melhores condições de vida, o que ocasiona problemas para os moradores nativos do local.

Outro fator de relevo é que a diversidade alcançada pelas diferentes culturas convivendo num mesmo local, diante de condições difíceis de sobrevivência, pode acarretar conflitos e problemas de convivência. O medo e a desconfiança gerados a partir das dificuldades de sobrevivência acabam ampliando a distância entre pobres e ricos. As cidades vão se configurando com um espaço geográfico delimitado; as pessoas com piores condições

de vida acabam situando-se em subúrbios, bem afastados dos bairros dos economicamente favorecidos.

Esta concentração espacial em zonas diferenciadas na atualidade é assim mesmo, uma boa mostra de situações que são inovadoras nas atuais economias neoliberais, em concreto da mobilidade descendente. Frente a mensagem e exemplos de outros períodos históricos nos que as possibilidades eram quase sempre de ascender na escala social, de trabalho e econômica, na atualidade são demasiados os exemplos contrários: a perda de status, de poder e de recursos para sobreviver. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 53, tradução nossa)²⁵.

O que observamos é que a segregação social na distribuição das populações nas cidades nunca foi maior que na atualidade. As desigualdades da sociedade capitalista só ampliam e causam maiores conflitos.

Para Candau (2012b), a diversidade de grupos socioculturais nos cenários públicos, seja em âmbito internacional ou no Brasil, tem estimulado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à elaboração de políticas públicas que focalizem estas questões. Cada realidade, com suas construções históricas e político-culturais, faz com que a problemática adquira uma configuração específica.

Contudo, Fernandes e Paludeto (2010), quanto a essa realidade, aduzem que:

[...] ao tratar de pluralidade cultural, não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados [que se deseja], mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 244).

A contribuição por parte da educação institucionalizada na mudança dessa realidade é fator indispensável; a educação em direitos humanos é um instrumento que possibilitará alcançar mudanças na cultura social quanto à tolerância e o respeito ao “outro”.

Nos anos 1970, Stanley Cohen utilizava a expressão “Pânico moral” para designar uma reação social, especificamente dos políticos conservadores, da polícia e dos meios de

²⁵ Esta concentración espacial en zonas diferenciadas en la actualidad es, asimismo, una buena muestra de situaciones que son novedosas en las actuales economías neoliberais, en concreto de la movilidad descendente. Frente al mensaje y ejemplos de otros períodos históricos en los que las posibilidades eran casi siempre de ascender en la escala social, laboral y económica, en la actualidad son demasiados los ejemplos contrarios: la pérdida de estatus, de poder y de recursos para sobrevivir.

comunicação diante dos distúrbios causados por coletivos juvenis. Ou seja, os meios de comunicação enfatizam determinado acontecimento, sensibilizando a população e conseguindo assim aval para as ações coercitivas do Estado. É também uma situação de segregação, visto que marginaliza grupos que não se enquadram nas regras sociais.

Essa ideia traz à tona o que Apple (2003) nos apresenta como neoconservadorismo:

[...] uma posição ideológica [que propõem políticas como] os currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um “retorno” a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da “tradição ocidental”, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter. (APPLE, 2003, p. 57).

Significa que, por meio da educação e da política social, o avanço neoconservador pretende a manutenção do controle sobre a educação/formação do indivíduo, conduzindo a educação para a moralidade, enfatizando os valores tradicionais e, sobretudo, revelando o medo do “outro”, ou seja: “Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade [educação]” (APPLE, 2003, p. 57).

Além da questão urbana, consideramos o espaço rural como um contexto que também merece observações. Na realidade rural, percebemos um descaso por parte dos governantes, ou seja, não há planejamento para a vida no campo. A formação de professores nas universidades não prepara o professor para a situação que encontrará no campo, como as salas multisseriadas, por exemplo. Torres-Santomé (2011, p. 62, tradução nossa)²⁶ questiona: “[...] a realidade é que, até o momento presente, este debate [acerca dos modos de vida] explicitamente não está tendo lugar, mas na prática os modelos econômicos e produtivos por que se está apostando implicam de maneira implícita um ideal de sociedade completamente urbano”.

As instituições escolares têm se mostrado, ao longo do tempo, um forte motor de desruralização. Os sistemas educativos têm marginalizado as minorias mais desfavorecidas, deixando de realizar um de seus principais objetivos, que é colaborar a ensinar a conviver.

Bourdieu e Passeron (2008) apontam que os sistemas de ensino facultam a condição de reprodução das desigualdades, pois a cultura é considerada um fator condicionante na

²⁶ La realidad es que hasta el momento presente, este debate explícitamente no está teniendo lugar, pero en la práctica los modelos económicos y productivos por los que se está apostando conllevan de manera implícita un ideal de sociedad completamente urbano.

reprodução social, ou seja, é por meio da reprodução cultural que a ideologia da classe dominante é disseminada, reproduzindo as relações sociais e as estruturas de classe. A reprodução cultural que se dá na escola nada mais é do que a reprodução do código da classe dominante, daí a consequência de a escola ter como função a reprodução das desigualdades sociais, funcionando como um aparelho ideológico.

[...] O sistema escolar [...] mantém a ordem preexistente, quer dizer, a distância entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de toda uma série de operações de selecção, separa os detentores de capital cultural dos que são desprovidos dele. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis de diferenças sociais segundo o capital herdado, tende, desse modo, a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2001, p. 22).

Em se tratando de desigualdades sociais, as análises de Dubet (2005) registram que as desigualdades se tornam “justas” a partir do momento em que a escola, sendo meritocrática, “oferece” igualdade de oportunidades de acesso, e o desempenho individual de cada aluno torna-se justo, ou seja, haverá alunos que se destacarão por seus méritos e alunos desprezados pelo fracasso no desempenho escolar. “[...] Não deve perder-se de vista que uma das consequências do modelo da igualdade de oportunidades é legitimar as desigualdades sociais que dela derivam fora do terreno da competência escolar mesma.” (DUBET, 2005, p. 77, tradução nossa).²⁷

A inquietação quanto à utilidade da formação do indivíduo pensando em sua vida, sua sobrevivência pela força do trabalho, não é apenas uma concessão utilitarista e liberal, mas um fator componente da formação de uma escola justa que se esforce por garantir a igualdade individual de oportunidades.

A preocupação latente com a formação do indivíduo deve ir além do que propõe o vocacionalismo, ou seja, além do eixo escolaridade-mercado de trabalho que visa, acima de tudo, ao desenvolvimento econômico do País. A educação oferecida nas escolas pode, sobretudo, ter como meta a formação de cidadãos capazes de trabalhar para sobreviver, mas também refletir sobre seu modo de vida e da coletividade da qual faz parte.

Ao abordarmos a revolução das relações sociais, a questão direciona-se para a formação dos Estados-nação e a perspectiva de homogeneidade que veio conformando o

²⁷ [...] No debe perderse de vista que una de las consecuencias del modelo de la igualdad de oportunidades es legitimar las desigualdades sociales que de elle derivan fuera del terreno de la competencia escolar misma.

senso comum, disseminando a ideia nacionalista e racista, dificultando as relações com os estrangeiros, causando discriminação contra “o outro”.

Contudo, o século XX ficou marcado como o período histórico em que mais houve avanços quanto à possibilidade de interação e comunicação com as populações de outros Países.

O recém finalizado século XX, em geral, podemos denominá-lo como o século do reconhecimento dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos. Todos e cada um dos diversos coletivos sociais que se mobilizaram ao longo do século XX e do que levamos do XXI, tiveram êxitos importantes, conseguiram conquistas muito decisivas em sua carta de direitos, e avalizadas por organismos mundiais como a ONU, ao menos formalmente. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 68-69, tradução nossa)²⁸

Consideramos que as conquistas de direitos coletivos, que foram sendo alcançadas, apresentaram-se como ameaças aos governos conservadores, que fomentaram um embate entre direitos individuais e direitos coletivos, como tentativa de manter a condição vigente na sociedade, ou seja, valores e costumes conservadores, apoiados nos direitos individuais, impedindo mudanças no contexto.

Defender os direitos de cada pessoa se via como uma estratégia muito prática para, a sua vez, desempoderar as minorias. Nesse período do século XX, denominado também de guerra fria, o debate e as linhas de ação costumam apresentar-se de maneira dilemática: direitos individuais frente a direitos coletivos, sem outras possibilidades de compatibilização. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 73, tradução nossa)²⁹.

Ao pensarmos no papel da educação nesse contexto, lembramos que há tempos os sistemas educativos cumprem o papel de manter a dominação e a exploração das minorias marginalizadas, fazendo uso de informações enviesadas para convencer a população de que os “outros” eram seres inferiores. Hoje, a instituição escolar tem o potencial de mudar seu papel, formando pessoas mais democráticas, justas e solidárias.

²⁸ El recién finalizado siglo XX, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Pueblos. Todos y cada uno de los diversos colectivos sociales que se movilizaron a lo largo del siglo XX y de o que llevamos del XXI tuvieron éxitos importantes, lograron conquistas muy decisivas en su carta de derechos, y avaladas por organismos mundialistas como la ONU, al menos formalmente.

²⁹ Defender los derechos de cada persona se veía como una estrategia muy práctica para, a su vez, desempoderar a las minorías. En ese período del siglo XX, denominado también de la guerra fría, el debate y las líneas de acción acostumbra a plantearse de manera dilemática: derechos individuales frente a derechos colectivos, sin otras posibilidades de compatibilización.

O que deve ser considerado pelos professores é que tratar de “culturas”, ou “diferenças culturais” na instituição escolar, implica reconhecer que cada aluno de coletivos sociais diferentes possui uma cultura diversa, à qual é atribuído um valor, mas que todos devem ser respeitados. Vivemos em uma época em que o reconhecimento e o respeito às diferenças é fundamental para que alcancemos uma sociedade justa e democrática.

É essencial promover condições para que as desigualdades sejam questionadas, desnaturalizadas, para se trazer à tona o porquê de sua proporção tão marcante na sociedade. Para Dubet (2001), ao se analisarem as desigualdades como uma construção a partir de experiências coletivas e individuais nos processos de relações sociais, seria possível mostrar a dupla natureza das desigualdades. O autor toma a Modernidade como contexto favorável para examinar a natureza da desigualdade. Primeiramente, apresenta a confirmação do cenário mostrado por Tocqueville:

[...] as sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas de igualdade de oportunidades. (DUBET, 2001, p. 6).

Assim, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e as desigualdades existentes entre eles não pode ser justificadas pela condição de berço e de tradição. A ação dos indivíduos no mercado acaba por impor as classes como um critério de desigualdade.

Num segundo ponto, o autor cita a relevância de Marx, na Modernidade, para abordar a desigualdade. Na concepção marxista, as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas, ou seja, das sociedades capitalistas. “As classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais.” (DUBET, 2001, p. 6).

Importa ainda considerar que o autor traz a “multiplicação das desigualdades” ao longo do tempo e das transformações pelas quais a sociedade passa/passou. Não é que sejam novas desigualdades - desigualdades sexuais, étnicas, de faixa etária; apenas se revelaram de formas diferenciadas.

[...] a análise dessas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos, porque a maioria delas não se reduz nem ao berço nem

à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las. (DUBET, 2001, p. 12).

Em meio a todas essas observações acerca das revoluções mencionadas, há uma revolução que, sem dúvida, afeta a vida de todos os seres humanos, as transformações decorrentes da esfera econômica.

Há um conceito chave para essa revolução, o da globalização, que ganhou força à medida que o processo de transformação da economia foi-se consolidando. Uma das ideias disseminadas quanto à globalização foi a possibilidade de uma interação entre todos os Países do mundo e uma condição facilitada em realizar negócios que interessassem a ambas as partes envolvidas.

Mas não foi assim que os acontecimentos se sucederam, “[...] nas últimas décadas, para muitos coletivos sociais este vocábulo representa todo um conjunto de processos muito negativos, em especial quando se utiliza das esferas da política, a cultura, e a economia de corte neoliberal” (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 81, tradução nossa)³⁰.

O modelo econômico neoliberal tem como pressuposto a implantação de políticas de desregulação, de privatização e de precarização dos serviços e instituições públicas, além de redução e cortes salariais e postos de trabalho; prioriza a livre circulação de capitais, desconsiderando as necessidades e os problemas dos Países em que atua e também qualquer tipo de controle político.

A conjuntura criada a partir do neoliberalismo é um mundo dualizado, onde as diferenças se acentuam cada vez mais. Alguns Países desenvolvidos continuam expandindo suas riquezas, enquanto a grande maioria dos Países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento sofre com esse modelo econômico que só faz aumentar a desigualdade social e econômica dentro e fora deles. Há que se considerar as transformações que foram impostas ao cotidiano das pessoas a partir do fenômeno da globalização, alterações que ocorreram na forma de consumir, de trabalhar, de ter ou não o lazer.

³⁰ [...] en las últimas décadas, para muchos colectivos sociales este vocablo representa todo un conjunto de procesos muy negativos, en especial cuando se utiliza desde las esferas de la política, la cultura y la economía de corte neoliberal.

[...] a globalização não se refere unicamente ao fenômeno de uma maior interconexão dos mercados de trabalho e dos fluxos do capital em um cenário de escala planetária, senão também ao conjunto de transformações que caracterizam todas as dimensões da vida cotidiana da maioria dos seres humanos: os hábitos de trabalho e de ócio, os produtos culturais aos que se acessa, a variedade dos produtos de alimentação que se consome, o tipo de relações sociais, de trabalho e pessoais que se estabeleçam, etc. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 86, tradução nossa)³¹.

A globalização neoliberal tem, como consequência, duas situações que fomentam a existência da sociedade capitalista, a uniformização no consumo e a homogeneização dos mercados. As pessoas acabam por querer consumir os mesmos produtos.

A padronização dos gostos e dos hábitos de consumo é uma lógica capitalista, na qual o que se espera é um consumidor genérico para absorver os produtos fabricados pelas multinacionais, esteja ele onde estiver. Essa situação, em que as pessoas se tornam egoístas, individualistas, consumistas e mostram-se constantemente insatisfeitas.

A globalização neoliberal engendra um modelo de sociedade de consumo que determina importantes transformações que afetam o modo como as pessoas experimentam sua passagem pelo mundo; a forma como se percebem a si mesmas, suas disposições, afetos, etc. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 87, tradução nossa)³².

Tal situação promove o surgimento de um novo homem, capaz de modificar seus valores para aderir a uma nova cultura como norma, a cultura do egoísmo e da ambição, em que o objetivo é a satisfação de seus próprios interesses. Desaparecem, conseqüentemente, as preocupações com as necessidades e interesses do outro, comprometendo a construção de uma sociedade justa e solidária.

Faz-se necessário repensar a educação nesse tipo de sociedade, pois, “Em uma sociedade semelhante [neoliberal] é óbvio que a educação pode desempenhar um papel chave vinculando uma adequada educação moral, uma educação intelectual e a educação para o

³¹ [...] la globalización no se refiere únicamente al fenómeno de una mayor interconexión de los mercados de trabajo y de los flujos del capital en un escenario de escala planetaria, sino también al conjunto de transformaciones que caracterizan todas las dimensiones de la vida cotidiana de la mayoría de los seres humanos: los hábitos de trabajo y de ocio, los productos culturales a los que se accede, la variedad de los productos de alimentación que se consumen, el tipo de relaciones sociales, laborales y personales que se establecen, etc.

³² La globalización neoliberal engendra un modelo de sociedad de consumo que determina importantes transformaciones que afectan al modo como las personas experimentan su paso por el mundo; a la forma como se perciben a sí mismas, sus disposiciones, afectos, etc.

consumo, de cara a formar uma cidadania mais responsável, reflexiva e crítica.” (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 89, tradução nossa)³³.

Os governos neoliberais têm como base para pensar a educação, a formação do capital humano, ou seja, um capital apto a atender às novas exigências do mercado, às inovações tecnológicas e às constantes transformações dos postos de trabalho. Essa condição motivou uma nova tendência de emigração. As pessoas migram para os lugares que oferecem melhores salários e condições de trabalho.

Se os sistemas educativos já colaboraram com a formação dos Estados-nação, conformando seus habitantes em cidadãos com identidade e interesses comuns, na atualidade, em atendimento aos interesses que as organizações mundiais econômicas representam, esses sistemas acabam por reformar as instituições escolares e os currículos que nelas se desenvolvem, de modo a adequá-los a uma economia globalizada, que tem como objetivo principal as vantagens econômicas.

Cabe ressaltar o papel que a OCDE, uma organização mundial econômica, desempenha nesse contexto de economia neoliberal, incide na redefinição dos sistemas educativos, para que possam atender na formação de capital humano necessário ao serviço do crescimento econômico.

O foco de interesse, a chave para a OCDE está em colocar no centro de todas as preocupações a necessidade de estimular aqueles saberes com maior aplicação para o setor produtivo; vincular o mundo empresarial com as universidades e instituições de pesquisa para gerar um conhecimento científico-técnico com maiores possibilidades de resolver os problemas práticos que inquietam aos setores econômicos e empresariais; para engendrar novos e rentáveis negócios e indústrias. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 96, tradução nossa)³⁴.

Outra estratégia do modelo de economia neoliberal é priorizar a privatização das instituições escolares, fazer da educação uma mercadoria, denegrir a imagem das escolas

³³ [...] En una sociedad semejante [neoliberal] es obvio que la educación puede desempeñar un papel clave vinculando una adecuada educación moral, una educación intelectual y la educación para el consumo, de cara a formar una ciudadanía más responsable, reflexiva y crítica.

³⁴ El foco de interés, la clave para la OCDE está en colocar en el centro de todas las preocupaciones la necesidad de estimular aquellos saberes con mayor aplicación para el sector productivo; vincular el mundo empresarial con las universidades e instituciones de investigación para generar un conocimiento científico-técnico con mayores posibilidades de resolver los problemas prácticos que acucian a los sectores económicos y empresariales; para engendrar nuevos y rentables negocios e industrias.

públicas estatais, designando a elas a exclusividade do fracasso escolar, gerando um movimento de busca da população pelas escolas públicas privadas.

Nas instituições escolares privadas, há maior consentimento com a perspectiva da formação para o capital humano delineada pela influência dos organismos internacionais nos sistemas educativos e há instrumentos avaliativos que fortalecem essa política.

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) é um exemplo de programa avaliativo comparado, criado pela OCDE em 1998, que atualmente é realizado em 75 Países, inclusive no Brasil, a cada três anos. Tal programa tem por objetivo avaliar os sistemas educativos dos diferentes Países e produzir indicadores que possibilitem discutir a qualidade da educação oferecida.

Os resultados obtidos, com a participação nesse programa, são utilizados muitas vezes de maneira indevida. Sem considerar outros fatores que influenciam as análises sobre o resultado, permitem o ranqueamento das escolas, relacionando os fracassos escolares as escolas públicas estatais, e ampliando a procura pelas escolas públicas privadas.

Embora tenhamos o neoliberalismo guiando os sistemas educativos, por meio das organizações econômicas internacionais que vêm redesenhando o papel da educação, priorizando a formação do indivíduo competente, produtivo, competitivo e individualista, a possibilidade de um sistema educativo que forme cidadãos conscientes de seu papel social, que possam contribuir com o desenvolvimento econômico, sem esquecer dos valores humanitários, a solidariedade, a cooperação, é concreta.

Para tanto, não pode ser objetivo o maior salário a qualquer custo, mas que consigam trabalhar para viver com dignidade; que não precisem ser oprimidos nem explorados. Uma educação que faça frente ao reducionismo mercantilista.

Pensar na coletividade implica considerar a revolução ecológica, ou seja, levar em conta os problemas causados ao meio ambiente e à população mundial em decorrência do atual modelo energético utilizado para o desenvolvimento econômico, e pesquisar uma nova forma de obtenção de recursos que gerem energia.

O modo de produção capitalista e sua prática de exploração exagerada em busca de cada vez mais lucro e riqueza, ignora os malefícios que causa ao planeta e a toda a população. A mudança climática é uma das consequências mais aparentes desse processo de desenvolvimento desenfreado.

Para fazer frente a esse processo, surgiram as Organizações ecológicas não governamentais, com a função de conscientizar as populações e os governos dos diferentes Países por meio de um trabalho de informação, sensibilização e constante mobilização cívica. Trata-se de um ativismo político que suscita aos governos e organismos oficiais internacionais para que se reúnam com maior frequência, a fim de enfrentar satisfatoriamente as ameaças que pairam sobre o planeta.

Há outras questões para as quais Torres-Santomé (2011) nos chama a atenção, por exemplo, quanto aos negócios relacionados ao biocombustível. Pode ocorrer uma perigosa competição entre a produção agrícola destinada à alimentação e aquela destinada a substituir os atuais combustíveis derivados do petróleo; além da instalação e funcionamento de fábricas e empresas em zonas de proteção ambiental, sem adequação e sem cuidados com o meio ambiente.

Colocar em pauta a mudança climática requer uma reflexão acerca do modo de vida atual, em todos os âmbitos, sejam econômicos, políticos e sociais. Além da política científica e as linhas de pesquisa, devemos pensar em uma nova ética que guie todas as ações e comportamentos de todos os integrantes da sociedade.

[...] Em consequência, é urgente promover uma educação que contribua a construção de uma sociedade mais viável para a humanidade. Portanto, é necessário integrar os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável em todos os níveis do sistema educativo, em todas as facetas da educação e da aprendizagem. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 116, tradução nossa)³⁵.

É indiscutível a necessidade de repensar a forma como a educação institucionalizada vem conduzindo a formação humana. Ela é um elemento fundamental para se buscar uma transformação social.

Outra revolução apresentada por Torres-Santomé (2011) diz respeito à política. O questionamento inicial decorre da condição social e econômica na qual a sociedade está dividida entre riqueza e pobreza, isto é, entre os favorecidos economicamente e os não favorecidos e sua condição de vida.

³⁵ En consecuencia, urge promover una educación que contribuya a la construcción de una sociedad más viable para la humanidad. Por tanto es necesario integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, en todas las facetas de la educación y del aprendizaje.

A inquietação não se dá apenas na análise classista da situação, pois a atualidade envolve diversos fatores que condicionam a vida das pessoas. Vale pensar nas causas que nos fizeram chegar a esse ponto: que medidas políticas, sociais e econômicas foram tomadas e tiveram como consequência essa realidade, e não outra? Por quem foram tomadas?

Essas inquietações deveriam ser suscitadas por uma população politizada, consciente de si e de seu papel social, tendo como prioridade pensar no bem-estar da coletividade.

O que observamos, com o passar do tempo, após as reformas de fundo neoliberal, é o interesse em ter pessoas despolitizadas, em especial os jovens, de modo a obter uma hegemonia na forma de pensar o mundo, uma ideologia que mantenha a população passiva, preocupada com “ter” e não com “ser”.

Para refletirmos quanto a essa condição de despolitização social, devemos lembrar que, até a queda do Muro de Berlim, em 1989, o mundo estava dividido em duas zonas, controladas pelos EUA e a URSS, tendo como ideologias vigentes o capitalismo e o comunismo, respectivamente. Tais ideologias divergentes mantinham as duas superpotências em disputa política, social e econômica.

Após a queda do Muro de Berlim, houve o colapso dos Países comunistas, abrindo a chance de uma ofensiva neoliberal. Contando com a situação de grave crise vivenciada por muitos Países, inclusive os comunistas, incutiu-se ideologicamente no imaginário social mundial que o neoliberalismo era a melhor opção, a única saída para tentar superar a crise.

Torres-Santomé (2011) aponta que:

As estratégias que tratam de ocultar a existência de diferentes opções políticas, na realidade o que pretendem é que uma única ideologia seja contemplada como a verdadeira, que seja esta a que converta em hegemônica, em pensamento único; que funcione como dogma religioso que não admite debate. Deste modo, a política fica equiparada a tecnocracia. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 123-124, tradução nossa)³⁶.

Assim, com as ideologias da esquerda enfraquecidas e as da direita alinhadas com o modelo econômico neoliberal, somadas à influência dos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, OMC e OCDE e, ainda, aproveitando-se dos acontecimentos

³⁶ Las estrategias que tratan de ocultar la existencia de diferentes opciones políticas, en realidad lo que pretenden es que una única ideología sea contemplada como la verdadera; que sea ésta la que se convierta en hegemónica, en pensamiento único; que funcione cual dogma religioso que no admite debate. De este modo, la política queda equiparada a tecnocracia

alardeados pelos meios de comunicação, quais sejam a queda do Muro de Berlin (1989), a Guerra do Golfo (1991), os atentados terroristas de 11 de Setembro nos EUA (2001), 11 de Março em Madrid (2004) e 7 de Julho em Londres (2005), a política vai perdendo sua função social.

Estes fatos vêm a marcar o início do processo de enterro da política. A partir deste momento, os conflitos políticos se tratam de explicar e de substituir por novas e originais ameaças: as religiões, principalmente o islamismo e as culturas as que pertencem as pessoas que chegam como imigrantes aos Países mais ricos e poderosos do planeta. Estas dimensões religiosas e culturais passam a funcionar como explicação das dinâmicas sociais. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 125, tradução nossa)³⁷.

Além disso, há outras transformações a serem consideradas como, por exemplo, o surgimento de novas estruturas políticas supranacionais – a União Europeia, uma forma de ampliar a atuação do modelo neoliberal, ou seja, diminuir a autonomia dos Estados-nação e suas políticas protecionistas, o que, de certa forma, também influencia na política dos Países e na vida dos cidadãos.

Os problemas políticos, econômicos e sociais, e suas soluções vão sendo cada vez de âmbito mais transnacional; o que a sua vez, vai deixando ver a inadequação de uma cidadania nacionalista, dado que as novas organizações políticas internacionais ampliam o círculo de ação de suas cidadãs e cidadãos. Seus direitos e deveres já não são exclusivamente de âmbito nacional, senão que se estendem a todos os Países que agora integram essas novas estruturas supranacionais [...] (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 126-127, tradução nossa)³⁸.

Contudo, as revoluções a favor dos Direitos Humanos que se mostram fortemente neste século, em decorrência de lutas sociais pela democratização das sociedades, são um sinal de que nem toda a população está de acordo com os princípios trazidos pelo

³⁷ Estos hechos van a marcar el inicio del proceso de entierro de la política. A partir de este momento, los conflictos políticos se tratan de explicar y de sustituir por nuevas y originales amenazas: las religiones, principalmente el islamismo, y las culturas a las que pertenecen las personas que arriban como inmigrantes a los Países más ricos y poderosos del planeta. Estas dimensiones religiosas e culturales pasan a funcionar como explicación de las dinámicas sociales.

³⁸ Los problemas políticos, económicos y sociales, y sus soluciones van siendo cada vez de ámbito más transnacional; lo que a su vez, va dejando ver la inadecuación de una ciudadanía nacionalista, dado que las nuevas organizaciones políticas internacionales amplían el círculo de acción de sus ciudadanas y ciudadanos. Sus derechos y deberes ya no son exclusivamente de ámbito nacional, sino que se extienden a todos los Países que ahora integran esas nuevas estructuras supranacionales [...]

neoliberalismo. Há movimentos sociais e Organizações não governamentais que buscam alternativas a esses modelos economicistas de globalização.

Torres-Santomé (2011) pondera que, se a política é o conjunto de discursos, propostas e ações que afetam a vida das pessoas e que nos põem a refletir sobre a forma como vivemos e como deveríamos viver e nos relacionar, a educação política é um objetivo imprescindível para o bem da coletividade.

Implica refletirmos sobre como determinados conhecimentos vinham/vêm sendo ensinados nas escolas, como, por exemplo, conteúdos de História e Geografia que funcionaram/funcionam como armas a favor do colonialismo, construindo uma imagem do Ocidente como motor da civilização, desprezando, portanto, o Oriente e a sua cultura.

Uma educação política libertadora deve preparar os coletivos sociais mais desfavorecidos a se tornarem mais autônomos, capazes de decidir como deve ser uma vida mais justa, com a potencialidade de serem mais conscientes de si e participativos nas decisões a serem tomadas.

No que tange às revoluções estéticas, implica considerarmos que, por muito tempo, a arte e a alta cultura eram apreciadas apenas por pessoas da elite, cuja formação pessoal e cultural causava distinção. Apenas alguém bem formado seria capaz, ou teria gosto para apreciar as consideradas obras de arte.

O que testemunhamos, com o passar do tempo, é que a arte foi se popularizando, à medida que eventos foram sendo realizados em novos espaços, com novo público, na expectativa de aproximação da arte e da alta cultura com os populares. Tal situação não significa um real entendimento daquilo que se aprecia, pois o gosto artístico corresponde ao nível cultural alcançado pela pessoa e quase sempre está relacionado com a classe social.

Mas também se produzem outro tipo de variações nas apreciações das obras artísticas; podemos falar de uma importante mobilidade dos gostos e de sua vinculação com as distintas classes sociais. É o caso de obras de música clássica que num primeiro momento quem mais as desfrutava eram as classes altas, mas que a medida que outros grupos sociais diferentes as escutam, por exemplo como trilha sonora de um filme ou de uma representação teatral ou, simplesmente, como música de fundo de um grande armazém ou em uma emissora de rádio, acabam por gostar e ser muito

aceitas por pessoas pertencentes a classes sociais menos elitistas, ou seja, mais populares. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 139, tradução nossa)³⁹.

O autor destaca, ainda, que a classe média foi responsável por fazer ponte entre a alta cultura e a cultura popular, pela possibilidade de conviver em ambientes da classe alta; outra questão relevante é perceber que, após a Revolução Francesa em 1789, e no decorrer do século XX, o mundo da arte passou a ser objeto de disputa mais relevante.

As camadas sociais menos favorecidas ou mais populares iniciam um processo de reconhecimento da cultura popular como arte, reivindicando espaços de divulgação para suas produções.

O reconhecimento das produções populares, ou seja, da cultura popular, significava, para os governos conservadores, “autorizar” esses coletivos sociais, dar-lhes autonomia, o que era entendido como perigoso e inviável para a manutenção da ordem social estabelecida. O Jazz norte-americano, o Hip-Hop, o Rap, são exemplos de lutas e reivindicações pelos ideais e culturas populares que sofreram discriminação social.

Ao considerar as transformações que foram ocorrendo ao longo do século XX até a atualidade, no que concerne à arte, seu reconhecimento e disputas, cabe ressaltar a sua relação com a educação. Qual o papel da arte na educação e formação do indivíduo? De que forma a escola pode explorar a arte como conteúdo, contribuindo para a formação cultural do aluno?

O papel das artes na educação obrigatória, como conjunto de criações, linguagens e formas de expressão com as quais falar sobre a realidade, é fundamental. Podem, além do mais, desempenhar uma função muito valiosa como núcleo globalizador para desenvolver propostas curriculares mais interdisciplinares, para motivar o aluno, para conseguir maior relevância nos conteúdos com os quais se trabalha e, em consequência, para desenhar tarefas de aprendizagem mais significativas. [...]. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 147, tradução nossa)⁴⁰.

³⁹ Pero también se producen otro tipo de variaciones en las apreciaciones de las obras artísticas; podemos hablar de una importante movilidad de los gustos y de su vinculación con las distintas clases sociales. Es el caso de obras de música clásica que en un primer momento quién más las disfrutaba eran las clases altas, pero a medida que otros grupos sociales diferentes las escuchan, por ejemplo como banda sonora de una película o de una representación teatral o, simplemente, como música de fondo en un gran almacén o en una emisora de radio, acaban por gustar y ser muy aceptadas por personas pertenecientes a clases sociales menos elitistas, o sea, más populares.

⁴⁰ El papel de las artes en la educación obligatoria, como conjunto de creaciones, lenguajes y formas de expresión con las que hablar sobre la realidad, es fundamental. Pueden, además, desempeñar una función muy valiosa como núcleo globalizador para desarrollar propuestas curriculares más interdisciplinares, para motivar al alumnado, para lograr mayor relevancia en los contenidos con los que se trabaja y, en consecuencia, para diseñar tareas de aprendizaje más significativas.

O ensino de arte deve ser ampliado pelos sistemas educativos como uma categoria que possa abranger a pintura, a escultura, a música, a dança, a fotografia, o cinema, ou seja, elementos que expressam as relações humanas e sociais. A educação artística deve contribuir para que possamos melhorar nossa capacidade de ver e perceber o mundo no qual estamos inseridos e as transformações que ocorrem. É preciso despertar o nosso senso crítico e a dúvida, para que possamos seguir adiante com nosso aprendizado.

Há uma revolução abordada por Torres-Santomé (2011) que não pode ser desprezada, que se deu no âmbito dos valores que orientam nossa vida. Segundo o autor, a partir do momento em que as lutas pelos Direitos Humanos se tornam relevantes, do século XX até a atualidade, deduz-se que os cidadãos entendem que há valores prioritários que servem de parâmetros para explicar e julgar o que acontece.

O autor traz Bauman (2003), com sua obra “Modernidade Líquida” para refletir sobre o atual momento, expondo o conceito de *modernidade líquida*, ou seja, os códigos que podem ser eleitos como pontos de orientação estáveis para o comportamento tornam-se escassos, se derretem os vínculos entre as escolhas individuais e os projetos e ações coletivas. As pautas que canalizam as responsabilidades individuais já não estão determinadas nem são aceitas pela maioria da população, pelo contrário, chocam entre si e seus mandatos, em muitas ocasiões, se contradizem.

O comportamento humano modificou-se. As pessoas não mais investem em relações duradouras; as intenções nas relações são motivadas por interesses; não há solidariedade desinteressada. Essas transformações decorrem de uma sociedade consumista, que valoriza o individualismo.

Vivemos o momento da identidade, cujo objetivo é se reinventar e reconstruir, tanto no nível físico como no social, de modo a atender ou pertencer a essa sociedade do consumo, das transformações tecnológicas que possibilitam alterar o modo de vida e as relações pessoais.

As transformações tecnológicas modificaram a condição de vida das pessoas, no que tange a ter uma superexposição da privacidade, inclusive com o seu consentimento. Há grupos de pessoas que seguem na contramão desse processo de construção de uma sociedade individualista com inversão dos valores.

[...] A existência de um crescente número de Organizações Não Governamentais comprometidas com a construção de um mundo mais justo e solidário, nos permite assegurar que o momento presente da humanidade é preciso caracterizá-lo também por ser o da reconstrução dos laços de solidariedade. Nunca como na atualidade houve tal quantidade de movimentos e organizações sociais trabalhando por um mundo regido por novos valores de justiça, solidariedade e cooperação. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 152-153, tradução nossa)⁴¹.

Todas as transformações ocorridas no mundo e relatadas até o momento promovem reflexões quanto à forma como a ética pode e deve ser relacionada com todos os acontecimentos decorrentes. O mundo de hoje difere-se do que já foi há 50 ou 60 anos. Os valores transformaram-se à medida que o cotidiano foi se modificando; a ética tem que ser revista em referência a aspectos inexistentes anteriormente.

Questões oriundas das revoluções científicas, como o desenvolvimento de pesquisas com células-tronco, a utilização da população dos Países menos desenvolvidos como cobaias para o desenvolvimento de pesquisas farmacêuticas para beneficiar os Países mais desenvolvidos e suas populações são situações que necessitam de discussões orientadas pela ética.

Todo este tipo de transformações na estrutura das populações que compartilham e convivem nas cidades deste momento, os novos desenvolvimentos e aplicações científicas e os debates éticos a que dão lugar se convertem também em novos desafios para os sistemas educativos, para a educação das cidadãs e cidadãos que já consideram estas realidades como assuntos típicos de seu mundo. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 156, tradução nossa).⁴²

Um ponto crucial para pensar a relação entre a educação e os valores da sociedade recai sobre a formação moral dos professores e sobre a forma como lidam com as emoções. Torres-Santomé (2011) sugere que devem trabalhar com empatia, educar na empatia, saber reconhecer suas emoções e as dos alunos e estabelecer uma relação de simpatia e compaixão.

⁴¹ [...] La existencia de un creciente número de Organizaciones No Gubernamentales comprometidas con la construcción de un mundo más justo y solidario, nos permite asegurar que el momento presente de la humanidad es preciso caracterizarlo también por ser el de la reconstrucción de los lazos de solidaridad. Nunca como en la actualidad hubo tal cantidad de movimientos y organizaciones sociales trabajando por un mundo regido por nuevos valores de justicia, solidaridad y cooperación.

⁴² Todo este tipo de transformaciones en la estructura de las poblaciones que comparten y conviven en las ciudades de este momento, los nuevos desarrollos y aplicaciones científicas y los debates éticos a que dan lugar se convierten también en nuevos retos para los sistemas educativos, para la educación de las ciudadanas y ciudadanos que ya consideran estas realidades como asuntos típicos de su modo.

“Esta educação na empatia deve converter-se em uma das metas de uma política educativa destinada a formar as gerações multiculturais do presente. [...]” (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 156, tradução nossa)⁴³.

Outro aspecto relevante que pode contribuir no processo educacional visando à formação de valores é pensar em um currículo escolar mais integrado, desvinculado das metodologias tradicionais, nas quais as disciplinas e conteúdos são ensinados de forma fragmentada, impedindo uma visão do todo. Vale apostar na interdisciplinaridade e em trabalhos em equipe que suscitem uma convivência mais estreita, pensando no outro e respeitando-o.

Depreendemos que as escolhas das opções e valores feitas pelas instituições escolares quanto à forma de abordar cada uma das revoluções apresentadas e suas consequências na sociedade deveriam estar alinhadas com um mundo orientado pelos Direitos Humanos, de modo a formar uma sociedade que vise ao bem comum.

Entre as revoluções aqui tratadas, há ainda a que se refere ao trabalho e ao tempo de ócio. Uma das transformações mais alardeadas pelos meios de comunicação desde quando o neoliberalismo foi se expandindo e consolidando como modelo vigente de condução da sociedade se deu quanto às transformações no âmbito do trabalho.

O reconhecido sistema de trabalho consolidado ao longo do século XX apresenta outra configuração, a partir dos anos 1990. Alterações fundamentais ocorrem com os contratos de trabalho, bem como com os locais e condições, o tempo e os horários de trabalho.

[...] O contrato fixo e, em consequência, o direito de trabalho se modificam para fazer-se mais flexíveis. Se produz uma perda de hegemonia do contrato permanente, e as fronteiras entre trabalho e desemprego se transformam em completamente flexíveis; se passa de uma situação a outra com muita facilidade. [...] (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 164, tradução nossa)⁴⁴.

A flexibilidade no trabalho, na realidade significa o atendimento às necessidades da empresa e não do trabalhador. O nível de instabilidade no emprego é outro fator que impede uma melhor organização e planejamento de vida para o empregado.

⁴³ Esta educación en la empatía debe convertirse en una de las metas de una política educativa destinada a formar las generaciones multiculturales del presente. [...].

⁴⁴ [...] O contrato fijo y, en consecuencia, el derecho laboral se modifican para hacerse más flexibles. Se produce una pérdida de hegemonía del contrato permanente, y las fronteras entre trabajo y desempleo se transforman en completamente flexibles; se pasa de una situación a otra con mucha facilidad. [...]

Outra questão a ser considerada é a existência ainda de desigualdades entre homens e mulheres trabalhadores, seja quanto ao salário ou ao tempo livre. O tempo do ócio é um aspecto que deve ser observado com atenção. Muitas vezes, em decorrência do desemprego, algumas pessoas utilizam os fazeres do tempo de ócio para conseguir alguma renda.

Nesse sentido, trabalha-se com a possibilidade de uma educação para o ócio, para que esse tempo seja bem aproveitado. O nosso aprendizado não pode se restringir a atender às solicitações do mercado.

A educação para o ócio deve servir para ampliar e explorar novos matizes nos olhares que as distintas áreas do conhecimento possibilitam; para abrir novos interesses e horizontes, complementares daqueles que se trabalham nas aulas. [...]. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 167, tradução nossa)⁴⁵.

Assim, a formação dispensada às crianças pelos sistemas educativos seria prepará-las para saber lidar com as mudanças que ocorrem na sociedade.

Por fim, as revoluções educativas, como políticas educativas, podem ser entendidas como respostas às mudanças que ocorrem na sociedade, em decorrência das outras revoluções mencionadas neste capítulo.

As políticas educativas podemos entendê-las como propostas que tratam de incidir na construção da sociedade do futuro que cada ideologia e opção política vê como ideal; como o conjunto de reformas que servem de guia e garantia de seus projetos políticos a curto, médio e/ou a longo prazo.[...] (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 171, tradução nossa)⁴⁶.

É fato que cada ideologia de construção da sociedade acaba por outorgar às instituições escolares um papel imprescindível para a consecução de seus objetivos. A partir dos anos 1970, as transformações nos sistemas educativos começaram a surgir, em cada País com suas particularidades, mas já em um movimento ascendente.

⁴⁵ La educación para el ocio debe servir para ampliar y explorar nuevos matices en las miradas que las distintas áreas de conocimiento posibilitan; para abrir nuevos intereses y horizontes complementarios de aquellos que se trabajan en las aulas.

⁴⁶ Las políticas educativas podemos entenderlas como propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a medio y/o largo plazo. [...]

Apesar das alterações que foram ocorrendo nos sistemas educativos, há um fato que chama a atenção. Trata-se do desinteresse e desmotivação de parte da juventude na educação institucionalizada. Os objetivos assumidos por muitas instituições são, muitas vezes, demasiadamente distantes da realidade dos jovens, fazendo com que a escola seja vista como um espaço descontextualizado.

Na atualidade, a diversidade de população que tem acesso às instituições escolares não corrobora para a formação homogeneizadora das escolas. Elas necessitam formar cidadãos que saibam conviver em uma sociedade multicultural e que também possam atender aos reclamos do mercado de trabalho atual.

O que percebemos é que as políticas econômicas neoliberais interferem diretamente nos sistemas educativos, com a participação de organismos mundiais e suas ideias de um sistema educativo mais eficaz, que forme cidadãos aptos para o atual mercado de trabalho, em atendimento aos interesses do capital.

Um exemplo desses organismos mundiais é a OCDE, que possui o PISA, que avalia o rendimento das instituições e orienta as políticas educativas de modo a alcançar a melhoria na qualidade da educação. Nesse caso, a relevância está na competência adquirida pelo aluno, não nos conteúdos aos quais terá acesso.

Contudo, indagamos: qual o papel da educação na atualidade? Para que educamos as crianças? Para que sejam eficientes ao desempenhar a sua função no mercado de trabalho? E a educação para a cidadania, para a consciência da coletividade e do bem-estar comum?

Todas as análises aqui produzidas quanto às revoluções, mencionadas por Torres-Santomé (2011), e suas influências na vida e no cotidiano das pessoas tiveram a intenção de buscar compreensão do porquê do surgimento e constituição do conceito de justiça curricular.

Depreendemos que todas as transformações das sociedades geram ainda mais desigualdades, posto que aconteceram e acontecem sob a égide do neoliberalismo, que atende ao capital. Tais transformações afetam diretamente o papel das instituições escolares na formação dos cidadãos, pois as políticas educacionais que orientam o funcionamento do sistema educacional e das escolas são oriundas dos organismos internacionais, e visam a uma educação para o mercado de trabalho.

No entanto, é dentro deste contexto, por estar imersa nessa realidade, que a escola viria a ser um espaço que pensando em práticas emancipatórias, visassem à formação ampla do indivíduo. A escola favoreceria situações de aprendizado que levassem as crianças e os

jovens a pensarem em suas vidas, no modo como o mundo se apresenta e, por que não, em uma vida coletiva, mais solidária, menos individualista.

Nesse caso, reportamo-nos ao lugar teórico de nossa pesquisa, isto é, a teoria crítica do currículo, que se faz no questionamento das desigualdades sociais, no papel das escolas e na forma como as sociedades selecionam e distribuem o conhecimento, mantendo a situação de desigualdade.

Diante do contexto histórico em que a luta pelos Direitos Humanos se faz com determinação pelos grupos e coletivos sociais que relutam em aceitar a condição construída para a manutenção da sociedade, ou seja, o ideário neoliberal dominante, incursionamos por um caminho de ação, apoiada no currículo escolar.

Assim, nos aproximamos das noções de democracia, cidadania e inclusão social, por entendê-las operadoras de um currículo com lugar para os interesses dos menos favorecidos, para a participação e a escolarização comum, e que se estrutura na intenção de produzir situações de igualdade.

Dessa forma, tais noções podem se revelar como construtoras da justiça curricular, representando os Direitos Humanos em uma escola reinventada como “para todos”, em tempos de neoliberalismo.

2.2 DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL COMO NOÇÕES OPERADORAS DA “JUSTIÇA CURRICULAR”

No contexto das reformas dos anos 1990, forte movimento mundial começou a revelar as inquietações das sociedades com a situação de exclusão predominante nas sociedades capitalistas. Documentos internacionais como as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) são exemplos de tentativas em busca de soluções para a difícil condição de grande parte da população excluída.

O teor desses documentos inclui alterações e adequações das sociedades em geral, em todos os setores, de modo a eliminar os fatores que causavam exclusão e permitissem a inclusão dos marginalizados socialmente. A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, atua sobre os

princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, reconhecendo as diferenças dos deficientes e elencando ações para eliminar situações de exclusão.

Já a Declaração de Jomtien resultou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. O documento versa sobre a educação como direito fundamental de todos e essencial para o desenvolvimento das pessoas e dos Países. Exige-se dos governos dos Países signatários empenho em universalizá-la com qualidade.

As noções de democracia, cidadania e inclusão social são utilizadas como motor nas reflexões produtoras desses documentos e produzidas por eles, no que diz respeito ao papel desempenhado na consecução da justiça curricular.

Torres-Santomé (2011, p. 210, tradução nossa)⁴⁷ enfatiza que “A democracia já se vê como o modelo político mais justo com o qual organizar a vida social das pessoas, instituições e o governo dos povos e, portanto, também do sistema educativo.”

A democracia se apresenta de diferentes formas, podendo ser revelada, por exemplo, na política verde, favorável ao meio ambiente e ao planejamento de uma vida sustentável, ou seja,

[...] um modelo de políticas deliberativas e emancipadoras cuja finalidade é incrementar a autonomia tanto da espécie humana como dos demais organismos vivos. Um modelo que deve ser deliberativo, no sentido de estar apoiado no diálogo e no debate com o fim de oferecer uma melhor e mais rigorosa informação a cidadania e, portanto, conformar uma opinião pública política e socialmente mais ativa. Esta política emancipatória requer abrir o leque de vozes a ser escutadas [...]. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 113-114, tradução nossa)⁴⁸.

Durante o século XX, as incessantes lutas e mobilizações a favor dos Direitos Humanos e contra os governos imperialistas causaram o surgimento de uma nova cidadania, com uma configuração “[...] cosmopolita e democrática que busca como fazer frente ao poder

⁴⁷ La democracia ya se ve como el modelo político más justo con el que organizar la vida social de las personas, instituciones y el gobierno de los pueblos, y por tanto también del sistema educativo.

⁴⁸ [...] un modelo de políticas deliberativas y emancipadoras cuya finalidad es incrementar la autonomía tanto de la especie humana como de los demás organismos vivos. Un modelo que debe ser deliberativo, en el sentido de estar apoyado en el diálogo y en el debate con el fin de ofrecer la mejor y más rigurosa información a la ciudadanía y, por tanto, conformar una opinión pública política y socialmente más activa. Esta política emancipatoria requiere abrir el abanico de voces a ser escuchadas.

das grandes corporações multinacionais e as grandes disfunções sociais, culturais, econômicas e políticas que geram.” (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 130, tradução nossa)⁴⁹.

Os novos vínculos de cidadania têm que se embasar mais em compromissos com projetos de futuro e não compartilhar origens geográficas e tradições do passado, de modo que seja mais coerente com a cidadania democrática que deseja e deve decidir sobre seu futuro, desvinculada de tradições impostas por poucas pessoas com direito e poder de decisão.

Pensar em inclusão social implica necessariamente:

Construir um sistema educativo justo e respeitoso com a diversidade, comprometido com projetos curriculares antidiscriminação obriga, entre outras medidas, a prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como Cavalos de Troia, cujos conteúdos nem docentes, nem estudantes, nem suas famílias aceitariam se fossem conscientes das manipulações, erros e viesados que escondem em seu interior. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 212, tradução nossa)⁵⁰.

A relevância desse conceito ocorre na medida em que procura atender a todos os indivíduos que são excluídos, seja por falta de igualdade de oportunidades ou condições de vida digna, sejam os deficientes, os negros, as mulheres, os indígenas, os homossexuais ou os menos favorecidos economicamente.

A escola e o processo educativo são capazes de promover a inclusão social, desde que busquem a valorização das diferentes culturas dos distintos coletivos sociais. A viabilidade de transformação decorre da relevância do currículo como orientação das atividades dos processos educativos na instituição escolar.

Ao dar voz às culturas silenciadas e discriminadas, inicia-se o processo de contra-hegemonia, opondo-se à cultura dominante como consenso social. Segundo o autor, um espaço educativo capaz de atender à demanda multicultural e diversa tem como meta: “A democracia é o modelo que rege a vida desta comunidade de aprendizagens. Neste espaço o aluno, sua família e os demais coletivos vizinhos têm voz e, portanto, decidem e assumem

⁴⁹ [...] cosmopolita y democrática que busca como hacer frente al poder de las grandes corporaciones multinacionales y a las grandes disfunciones sociales, culturales, económicas y políticas que generan.

⁵⁰ Construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad, comprometido con proyectos curriculares antidiscriminación obliga, entre otras medidas, a prestar mucha atención las políticas de recursos didáticos, de materiales curriculares, para que no funcionen cual Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni Estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de la manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior.

compromissos. Reina a tolerância, mas nunca a indiferença.” (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 294, tradução nossa)⁵¹.

Diante disso, a cidadania passou a ser pensada/reclamada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue, e não mais por meio de características comuns. Para Giddens (1995), vive-se a emergência de uma cidadania “reclamada”, em detrimento a uma cidadania “atribuída” (pelo contrato social moderno). Tal cidadania, adjetivada como “reclamada”, pauta-se na garantia da soberania dos indivíduos e grupos, em nome de suas escolhas acerca de modos de vida, de educação, etc.

Nesse contexto, as noções de democracia, cidadania e inclusão social parecem tornar-se operadoras da justiça curricular à medida que fundamentam práticas contra-hegemônicas, que valorizam as diferentes culturas em detrimento da manutenção e dominação da cultura dominante como o padrão para toda sociedade.

As noções supracitadas, com seus respectivos significados, visam à valorização do ser humano tanto como indivíduo como ser social. Têm como finalidade a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária, que possibilite condições de vida digna. Barros (2005) anuncia igualdade, desigualdade e diferença como noções que dão visibilidade às noções operadoras, pois, por serem noções, seus sentidos dependem das relações sociais e do movimento histórico.

A diferença compreendida a partir da ordem dos contrários, no nível das essências, algo tido como irreversível, que não se mistura e que, por vezes, é relacionada à desigualdade, entendida a partir da ordem das contradições: “[...] As contradições são geradas no interior de um processo, têm uma história, aparecem num determinado momento ou situação, e de resto pode-se dizer que os pares contraditórios integram-se dialeticamente dentro dos processos que os fizeram surgir.” (BARROS, 2005, p. 346).

Nas relações sociais, diferença e desigualdade são noções que se conectam e, por vezes, se confundem, gerando a discriminação social que, equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-la desigualmente.

[...] diversos exemplos históricos mostram-nos as profundas implicações que se escondem na leitura das desigualdades como diferenças, ou na leitura das

⁵¹ La democracia es el modelo que rige la vida de esta comunidad de aprendizajes. En este espacio el alumnado, sus familias y los demás colectivos vecinales tienen voz y, por tanto, deciden y asumen compromisos. Reina la tolerância, pero nunca la indiferencia.

diferenças como desigualdades. Obviamente, estes deslocamentos não são gratuitos, não ocorrem senão como signos de profundas alterações que vão se dando na história de determinadas sociedades. (BARROS, 2005, p. 346).

Exemplo disso é a questão da liberdade e da escravidão. A situação em que a escravidão é a privação da liberdade se enquadra em uma circunstância de desigualdade, em que um homem livre perde sua liberdade e se torna um escravo. Na Antiguidade, havia duas situações: uma, a “escravidão por dívidas”, em que o ateniense empobrecido era castigado, situação inserida num contexto circunstancial, num plano das desigualdades; e outra, a do “escravo-mercadoria”, imposta ao estrangeiro bárbaro, vinculada ao plano das diferenças. Já no Brasil colonial a oposição entre escravidão e liberdade foi vista como um deslocamento de uma circunstância para uma questão de essência, ou seja, sob a perspectiva de que o indivíduo “é” escravo, e não “está” escravo.

O conceito de “escravo” foi cultural e socialmente constituído como mercadoria de troca. Entrelaçado a esse conceito foi concebido, também, o de “negro”, como se todo indivíduo nascido no continente africano se resumisse a uma única identidade, ignorando a diversidade de tribos e culturas africanas. Na sociedade atual, ser negro é uma diferença marcante, reflexo de uma construção histórica, cultural e social.

Ao tratar, ainda, sobre a historicidade das diferenças “[...] é muito importante lembrar que a própria seleção social daquilo que será destacado como diferença relevante é também um produto histórico, mesmo no que se refere aos chamados aspectos naturais [...]”. (BARROS 2005, p. 362). Nem todas as diferenças naturais e culturais são selecionadas como diferenças sociais. Pode haver discriminação contra o gordo ou o baixo, mas não a ponto de ocorrer uma mobilização, como o movimento negro ou o movimento feminista.

Outro aspecto a ser observado é a questão da indiferença, ou seja, em diversas situações, não considerar as diferenças implica reapresentar o problema da desigualdade social em outro nível. Exemplo disso é ignorar que deficientes físicos precisam das plataformas especiais para chegar a determinados locais, já que não podem subir ou descer escadas. A falta dessa condição de acessibilidade expressa uma desigualdade em relação ao critério da mobilidade física. Assim, na sociedade, é visível a relação existente entre diferença e desigualdade.

Atualmente a sociedade democrática apresenta a busca pela igualdade de direitos, a luta pelo reconhecimento das diferenças e conseqüente diminuição das discriminações e

exclusões sociais que decorrem da eleição de determinadas diferenças como desigualdades. Tal realidade permite a ancoragem e a sustentação das noções que entendemos como possíveis operadoras da justiça curricular.

Logo, a construção de um currículo justo deve considerar as noções de democracia, cidadania e inclusão social como fundamentos de práticas que permitam o reconhecimento, o respeito e a valorização dos diferentes grupos, com suas culturas particulares que compõem a instituição escolar.

Democracia, Cidadania e Inclusão Social, portanto, passam a ser noções caras a uma sociedade e a uma escola democráticas. São imprescindíveis na busca pela manutenção de um contexto social que pautado pela coletividade, solidariedade, participação social e bem-estar comum.

A compreensão acerca delas, diante da realidade em que vivemos, torna-se um exercício necessário, que depende de investigações mais alargadas, ou melhor, exteriores ao campo educativo. Dito de outra forma, no contexto da sociedade capitalista do final do século XX e início do século XXI, essas noções assumem formas e interpretações diferenciadas, determinadas, em grande medida, pelos processos de 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.

Estêvão (2011) faz algumas reflexões acerca da democracia, a partir do entendimento de que os direitos humanos são parte intrínseca, já que a garantia das liberdades básicas do indivíduo dá oportunidade à sua participação nas questões públicas. Contudo, a relação entre direitos e democracia pode não ser tão simples. A proteção dos direitos pode exigir limites à democracia e a democracia pode violar os direitos.

Em Bobbio (1992), constata-se que a democracia moderna é inconcebível sem referência aos direitos e à justiça, mesmo que, em uma concepção individualista de sociedade, os direitos individuais sejam os de maior relevo.

Em que pesem as diferentes formas que a democracia pode assumir e as intrincadas relações que se estabelecem com as diferentes classificações de direitos, é relevante entendê-la como sendo “poder em público”, ou seja, uma forma de diálogo social que diz respeito a todos e que se decide entre todos na base da igualdade política. Assim, a democratização da democracia se dá tanto quanto mais ocorram exposições e debates públicos.

Sob essa perspectiva, Estêvão (2011) apresenta a democracia deliberativa como aquela inserida no paradigma do diálogo, ou seja,

[...] quer as instituições quer as decisões só serão legítimas quando receberem a concordância dos implicados num procedimento democrático, em circunstâncias de participação livre e igual. E a política só será verdadeiramente democrática se implicar a deliberação pública acerca do bem comum, requerendo, por isso, a igualdade manifesta entre cidadãos. (ESTÊVÃO, 2011, p. 17).

Nem sempre as decisões alcançadas são totalmente consensuais, mas a relevância se dá no fato de ter, como resultado das reflexões e discussões em conjunto, um balanço justo entre as diferentes opiniões expressas no decorrer das discussões.

Para os indivíduos que participaram das discussões e não se convenceram com as argumentações expostas, é possível que compreendam a forma como o resultado foi alcançado, se a democracia deliberativa atender a três requisitos: ser inclusiva, racional e legítima. A democracia deliberativa imprime maior relevância aos direitos fundamentais, já que “[...] tende a criar uma cidadania educada e comprometida com as políticas consensualmente construídas, então, em princípio, conduzirá a uma sociedade mais forte e protectora dos direitos humanos.” (ESTÊVÃO, 2011, p. 18).

Apesar dos pontos positivos ligados a essa forma de democracia, há críticas quanto aos resultados obtidos em decorrência das deliberações. De certa forma, ao ocorrerem os fóruns legais para a consecução das deliberações, as culturas e etnias dominantes acabam por contar com uma sobre-representação.

As normas de deliberação não apontam neutralidade. Disso decorre a ideia de que a busca pela construção do bem comum e de uma unidade de discussão democrática pode acabar gerando exclusão, à medida que privilegia grupos com maiores condições materiais e simbólicas determinando o bem comum.

Diante dessas fragilidades encontramos, no contraponto da democracia deliberativa, a concepção de democracia comunicativa (YOUNG, I., 1997), orientada pelo acréscimo de outros sentidos à concepção anterior. Na democracia comunicativa, há outras formas de realização das discussões e exposições, ou seja, da comunicação política: a) o agradecimento, com um reconhecimento do “outro” entre os participantes, nas comunicações políticas, gerando um ambiente de confiança e simpatia; b) a retórica, com a identificação do discurso

daquele que fala com os ouvintes, mediante a lembrança de valores e símbolos culturais que sintonizam com o público e c) contar histórias, em que se utiliza do discurso para fazer uma narrativa pessoal que se aproxime de situações vivenciadas, que sejam pauta da discussão.

A comunicação mais aberta e a exposição de opiniões diferentes sobre um mesmo problema promovem o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, ou seja, “[...] a democracia comunicativa permite dar maior solidez à possibilidade de todos serem vistos e ouvidos num espaço público, de articularmos colectivamente a voz no debate público, tendo em conta, porém, as nossas diferenças.” (ESTÊVÃO, 2011, p. 21).

Em tese, importa compreendermos que a teoria comunicativa valoriza aspectos informais da comunicação, além de dar atenção diferenciada a outras formas de uma ética do cuidado⁵², situação que difere da democracia deliberativa, que desprezava tal ética, por objetivar ser uma democracia racional. Assim,

[...] a democracia comunicativa, não obstante também as suas debilidades, favorece uma visão mais completa da própria justiça e pode vir a dar uma outra extensão à própria noção de espaço público, que surge não apenas como fundada na argumentação intersubjectiva mas também no diálogo intercultural e na “partilha da sensibilidade”. (ESTÊVÃO, 2011, p. 21).

Diante do exposto, parece não ser necessário espaços que possibilitem a satisfação da demanda de participação social, para a sustentação da condição de governar da democracia. Contudo, o contexto social atual submete o indivíduo à competição, ao individualismo, à primazia do consumo. Além de revelar profunda despolitização da população, corrobora para impactar negativamente no governo democrático.

Isso denota que “[...] há que repolitizar e eticizar a esfera pública, ampliando-a também no seu alcance, e dando uma maior densidade e precisão em termos de conteúdo através da sua focalização em termos de direitos humanos”. (ESTÊVÃO, 2011, p. 21).

Uma democracia deliberativa e comunicativa, comprometida com os direitos fundamentais, vinculada à emancipação, se constitui em uma forma mais concreta de democracia como direitos humanos, que “[...] coloca os direitos humanos como critério que deve governar a forma como todos juntos deveríamos desenhar as regras básicas da nossa vida em comum.” (ESTÊVÃO, 2011, p. 22).

⁵² Estêvão (2011) apresenta a ética do cuidado como um enquadramento moral das políticas sociais.

É fundamental construir uma democracia que renove os direitos humanos diante das transformações contemporâneas, uma vez que: “O sentido mais profundo da democracia como direitos humanos prende-se, pois, com a emancipação, que, por sua vez, se articula com a eliminação das estruturas de opressão e de exclusão [...]”. (ESTÊVÃO, 2011, p. 23).

Dessa forma, tal democracia deve ser redistributiva, cultural e atuar além do Estado, isto é, outros agentes sociais além da instância estatal são envolvidos no processo. Seu alcance se estende além das fronteiras estatais, ampliando-se de forma global, em busca de condições mínimas de inclusão e de vida digna.

Ghanem (2004), ao refletir sobre o conceito de democracia, baseado em Touraine, revela a democracia além de sua natureza política, abarcando também suas dimensões sociais e culturais. Mostra-nos que, em uma sociedade pautada por um conjunto de mercados e procedimentos, a democracia, para ser valorizada, deve ser vista como um regime que reconhece como sujeitos os indivíduos e as coletividades, protegendo-os e motivando-os a desejar dar sentido à própria existência. “A afirmação do sujeito pessoal, pela sua liberdade, assim como por sua memória e identidade cultural, é a base para resistir ao Estado totalitário e à redução da sociedade ao consumo de massa, as duas formas extremas de destruição da democracia.” (GHANEM, 2004, p. 19).

Assim, parece ficar evidente a relevância de se considerar os sujeitos como partícipes efetivos da sociedade, reconhecendo a si mesmos e aos outros, conscientes de sua função social, de sua cidadania. “Para renovar a ideia democrática, é preciso, portanto, aumentar a capacidade de expressão e de iniciativa dos que, mesmo sendo vítimas, devem também ser reconhecidos como atores.” (GHANEM, 2004, p.20).

A democracia é constituída por três dimensões, desde que mantenham interdependência: o respeito pelos direitos fundamentais, a cidadania e a representatividade dos dirigentes. O entendimento do significado de tais dimensões reforça o valor dos atores sociais.

Importa considerar que as três dimensões, apesar de serem interdependentes, guardam grande autonomia, podendo combinar uma com as outras ou ser opostas entre si. Quanto ao reconhecimento dos direitos fundamentais:

É também condição para a existência da livre-escolha dos governantes, porque aqueles direitos limitam o poder dos governantes. A própria existência da eleição já é um limite a esse poder, mas, além dela, há o

respeito às leis que definem os limites para o exercício do poder. A propósito, os direitos fundamentais limitam tanto o poder do Estado quanto o das igrejas, o das famílias ou o das empresas. (GHANEM, 2004, p. 28).

Acerca da cidadania, os eleitores, além de serem cidadãos, devem se considerar como tal, como parte integrante de uma sociedade política. Do contrário, é insignificante a livre escolha dos governantes, pois os governados serão indiferentes ao governo, reconhecendo pertencerem apenas a uma família, a uma categoria profissional, uma confissão religiosa ou uma etnia.

A consciência de cidadania é condição para democracia, mas uma não deve se confundir com a outra, nem deve se reduzir à outra. A idéia de cidadania pode se opor à de democracia, por exemplo, se a consciência de pertencer a uma nação se sobrepõe à consciência de ser eleitor, especialmente quando se é convocado às armas e quando se aceita a limitação da liberdade. (GHANEM, 2004, p. 28).

Quanto à representatividade dos governantes, a sociedade civil é constituída de uma pluralidade de atores sociais que têm, nos agentes políticos, seus instrumentos. Daí resulta a característica do pluralismo na democracia, fator do qual a representatividade dos governantes é dependente.

Depreendemos que a democracia é indispensável. Em um mesmo conjunto social, podem conviver indivíduos e grupos semelhantes, diferentes e até contrários em discussão e comunicação, pela organização institucional das relações entre sujeitos.

Quanto ao conceito de cidadania, Saes (2000) pondera que, embora haja especial relevo à cidadania política na sociedade capitalista do início do século XXI, é imprescindível ter noção da cidadania de uma forma geral.

Cidadania, segundo Marshall, é a participação integral do indivíduo na comunidade política; tal participação se manifestando, por exemplo, como lealdade ao padrão de civilização aí vigente e à sua herança social, e como acesso ao bem-estar e à segurança materiais aí alcançados. [...] (SAES, 2000, p. 3).

Devemos considerar que Marshall, em sua obra clássica “Cidadania, classe social e status”, de 1967, se referia à conquista da cidadania na Inglaterra, o que não significa que o

processo tenha sido o mesmo para outros Países. Em seu entendimento, a cidadania é um processo no qual os indivíduos, em sua relação com o Estado, desenvolvem direitos e deveres. Existe uma classificação dos direitos individuais, revelando, na prática, indicadores concretos da cidadania.

Marshall (1967) supôs uma sequência lógica para a conquista dos direitos individuais. Primeiro foram garantidos os direitos civis, aqueles que se referem às liberdades individuais que, segundo o autor, tiveram o século XVIII como marco. Na sequência, foram conquistados os direitos políticos, que possibilitaram a participação do indivíduo no poder político. Para estes o século XIX foi o marco. Finalmente, no século XX, foram garantidos os direitos sociais, aqueles com a função de promover o bem-estar e a vida digna da coletividade.

A conquista dos direitos se dá como uma evolução natural; seriam irreversíveis, uma vez que, garantidos, não poderiam ser suprimidos. Tal assertiva, na atualidade, pode ser contestada, já que, com o neoliberalismo e sua franca expansão, os direitos sociais têm sofrido restrições diante da minimização do papel do Estado no atendimento de tais direitos.

Diante da sequência dos direitos existe uma exceção revelada por Carvalho (2013), de acordo com Marshall, na qual cabe ressaltar:

Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para expansão dos outros direitos. Nos Países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2013, p. 11).

Esse mesmo autor expõe que há um ideal desenvolvido no Ocidente que se refere à cidadania plena, ou seja, uma combinação entre liberdade, participação e igualdade para todos, mas que considera inatingível, que serve como parâmetro para avaliar a qualidade da cidadania em cada País em determinado momento histórico.

Contudo, ter como objetivo final o ideal de cidadania plena não implica que os caminhos percorridos pelos Países em busca desse ideal sejam idênticos. Ao contrário, as particularidades dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos dos diferentes Países é que definiram o processo de desenvolvimento dos direitos e da cidadania.

O Brasil, particularmente, guarda duas diferenças importantes, se comparado com o processo inglês. Primeiro porque o direito social recebeu maior ênfase que os direitos civis e políticos; segundo, porque houve uma alteração na sequência em que os direitos foram conquistados. Em nosso País, o direito social precedeu os outros.

Segundo Carvalho (2013), a cidadania, no Brasil, segue um longo processo, com lentos progressos e muito ainda a percorrer. A confiança depositada na democracia política como redentora dos problemas sociais sucumbiu diante do contexto intrincado que foi se desenvolvendo a partir do ideário capitalista com suas crises, culminando no atual neoliberalismo, que altera os valores dos cidadãos cotidianamente.

A sociedade contemporânea vem se transformando na sociedade do consumo, da individualidade, do fazer por merecer, da competição, dissipando valores como solidariedade, cooperação, respeito, tolerância e reconhecimento do “outro”. Isso acaba por distorcer o papel do cidadão, que já não se sente como pertencente à sociedade política, o que, em última instância, vem fragilizar a luta pela manutenção dos direitos conquistados e garantidos por lei.

O fato de os direitos sociais virem à frente dos outros direitos reforçou em nós a supremacia do Estado. Uma mudança necessária seria pôr ênfase na organização da sociedade:

Se há algo importante a fazer em termos de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado. (CARVALHO, 2013, p. 227).

É a partir do reconhecimento dos direitos individuais e políticos que se consegue organizar a sociedade. Nas ações dos cidadãos tem-se, em conjunto, um referencial para a luta pela garantia dos direitos sociais conquistados, não apenas como receptores de dádivas do Estado, mas como cidadãos conscientes do papel que o Estado tem a desempenhar para contribuir com uma vida digna para a coletividade.

Essa abordagem da relação entre cidadãos e Estado recebe especial relevo inclusive no campo da ciência jurídica, pois o conceito de cidadania é apresentado como “o estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a

proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos meios possíveis ao cidadão.” (FARAH, 2001, p. 1).

O autor enumera uma série de serviços que o Estado deve oferecer ao cidadão em atendimento aos seus direitos: a atenção diferenciada à mulher, no que tange a conciliação de suas responsabilidades domésticas e atividades profissionais; a proteção da criança e do adolescente, afirmada no art. 227 da Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Há, ainda, a proteção do consumidor, com tratamento especial a partir do Código de Defesa do Consumidor, de 1990; a contribuição do Estado na construção de moradias populares, além do correspondente saneamento básico, prevista no art. 23, inciso IX, da CF de 1988; a garantia à educação, disposta no art. 205 da CF; reconhecimento e atendimento das pessoas com deficiências, sejam quais forem; o atendimento diferenciado aos idosos, segundo os direitos humanos; na área da saúde, a criação do Sistema Único de Saúde – SUS e a gratuidade dos serviços relacionados a essa área foram decisões importantes para a coletividade. Nesse sentido:

A cidadania é aqui enfocada como exercício dos direitos assegurados aos cidadãos, assim como a garantia de que os deveres de cada um, inclusive do Estado, possam ser cobrados eficazmente, a fim de que seja possível a convivência pacífica e construtiva entre o público e o privado, e a preservação da democracia participativa e do estado de Direito. (FARAH, 2001, p. 4)

A organização da sociedade democrática é sustentada pela Cidadania e Comunidade. Todo cidadão de toda categoria, com a sua participação na comunidade acaba por fornecer o resultado de suas experiências ou, ainda, ajuda a criar uma cultura de cidadania. Por fim, a cidadania:

É um processo educativo estimulante e profícuo que pode ser considerado o melhor e mais persuasivo instrumento para a formação do espírito democrático. [...] Na sociedade moderna, na forma do Estado de Direito, ninguém mais pode ser considerado isoladamente responsável. Somos todos envolvidos, em menor ou maior grau, na co-responsabilidade pelo o que acontece, impondo, por conseqüência, o maior respeito ao debate, à participação pública, às informações orientadoras. (FARAH, 2001, p. 5-6)

Reconhecemos que a cidadania é elemento constitutivo do indivíduo social, que precisa ser participativo e consciente de suas ações que, relacionadas com as dos outros indivíduos, podem alcançar o bem da coletividade. Nesse contexto de busca de uma sociedade mais justa e igualitária, é relevante abordarmos o conceito de inclusão social.

A própria existência do conceito confirma o contexto cruel e excludente da sociedade capitalista. Se há necessidade de promoção da inclusão social, é porque grande parte da população está excluída, à margem do desenvolvimento da sociedade, vivendo em condições precárias e sem perspectivas de mudança. A sociedade capitalista, sob o ideário do neoliberalismo, amplia cada vez mais as desigualdades sociais.

No próximo capítulo temos como objetivo analisar os documentos curriculares Nacionais e Locais da Educação Básica, sob a perspectiva de investigar a forma como essas noções são apresentadas/incorporadas/traduzidas como operadoras da justiça curricular.

3 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (1997 E 1998) E LOCAIS (2007-2008): EXPRESSÕES DE JUSTIÇA CURRICULAR ?

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. (APPLE, 1995, p. 59-60).

Neste capítulo analisamos, a partir das técnicas do estudo comparado, os documentos curriculares nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do ano de 1998b; e os locais, publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Estadual de Educação (SED), respectivamente: Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em 2008 e Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em 2007.

Goodson (1999, p. 21) estabelece que o currículo escrito “não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. O currículo procura justificar determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições: “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” (GOODSON, 1999, p. 21).

Dessa forma, os documentos curriculares são tomados como “testemunhos” de uma seleção cultural efetuada para a institucionalização dos processos de acesso aos conhecimentos. A questão que se coloca é compreender a quem interessa a seleção cultural realizada nesses documentos, que relações de poder estão implícitas neles e quais problemas decorrem desses fatores.

Na análise, pretende-se observar a forma como a diferença, a diversidade e a desigualdade são apresentadas/incorporadas/traduzidas na operação, ou não, da justiça curricular. Para tanto, são tomadas como áreas de comparação, que permitem rastrear e investigar as expressões das noções de democracia, cidadania e inclusão social.

Entendemos que a diferença é constitutiva da noção de democracia, por primar pela manutenção das condições de convivência social baseada no bem comum, oportunizando formas e situações que facilitem o exercício de reconhecimento de si, do outro e do convívio com os outros, tendo em vista o bem-estar coletivo. Portanto, é uma noção que se enquadra na ordem da contrariedade, ou seja, ela não é circunstancial. As pessoas que compõem a sociedade são diferentes em diversos aspectos e a democracia tende a reconhecer as diferenças, visando à construção de uma sociedade democrática.

No que tange à diversidade, expressão da cidadania, representa as diversas culturas, etnias, grupos que compõem a sociedade. Enseja ser reconhecida e respeitada como forma de se construir uma sociedade justa, igualitária, solidária e cooperativa. A diversidade está presente na sociedade, por isso é primordial que os agentes sociais se reconheçam entre si e assumam o papel que cada um deve desempenhar como cidadão consciente.

A desigualdade ganha especial relevo, pois denuncia/fomenta a indispensabilidade da inclusão social como opção de minimizar as condições desiguais e desumanas da sociedade capitalista contemporânea. É capaz de desvelar o quadro crítico que a população dos Países em desenvolvimento é levada a vivenciar.

Dessa forma, a diferença, a diversidade e a desigualdade são, aqui, áreas de comparação, capazes de perscrutar o contexto histórico e social em tempos distintos de determinada sociedade, ao mesmo tempo em que se relacionam diretamente com as noções de democracia, cidadania e inclusão social. No caso da sociedade democrática, especialmente a partir dos anos 1990, tornam-se noções caras que devem ser reconhecidas e relevadas na busca de uma sociedade e, em particular, uma escola mais justa, que vá ao encontro das necessidades e do direito à educação de todos brasileiros.

De posse deste “lugar” para as análises que pretendemos, mergulhamos no estudo dos volumes referentes às Introduções, tanto do PCN (1997) quanto do RCNEI (1998). O exercício prossegue com os documentos locais, a saber: o Referencial Curricular da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Rede Estadual de Mato Grosso do Sul), de 2007 e Referencial Curricular do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano (Rede Municipal em Campo Grande-MS), de 2008.

Vale destacar que, para estes dois últimos, as investigações incluem os seguintes cadernos: no documento de 2007, para o Ensino Fundamental, os cadernos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Religiosa,

Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola; para o Ensino Médio, das áreas citadas acima se excluem Ciências e Educação Religiosa e se introduzem Literatura, Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia; no documento de 2008, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso e Educação Física.

Abordamos, ainda que sucintamente, a forma como tais documentos curriculares foram elaborados para orientar a ação do professor, ou seja, a execução de seu trabalho tendo como meta, para o Ensino Fundamental uma educação de qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentaram-se com a função de:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13).

Dada a inevitabilidade de formar um cidadão apto a vivenciar a nova realidade que vem se delineando a partir do final do século XX, com a reestruturação do capital, a escola surge como motor fundamental do processo. Falleiros (2005) teoriza que:

No Brasil, a partir dos anos 1990, não é de admirar que o foco da reforma da educação escolar seja a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais. (FALLEIROS, 2005, p. 213).

Desta forma, os PCN introduziram uma preocupação com a prática do professor, com o conhecimento a ser selecionado e distribuído pelas escolas em todo o País, com a finalidade de alcançar uma formação básica comum em todo o território nacional, respeitando as particularidades regionais, desenvolvendo nos educandos competências e habilidades que direcionassem sua inserção na atual sociedade do conhecimento e do consumo⁵³.

⁵³ Segundo Drucker (1993), após a Segunda Guerra Mundial iniciou-se o processo de mudança para a Sociedade Pós-Capitalista, citando o colapso do Marxismo como ideologia e do Comunismo como sistema como fatores que anunciavam a entrada em uma sociedade nova e diferente. Nessa nova sociedade, “O recurso econômico básico – ‘os meios de produção’ para usar uma expressão dos economistas – não é mais o capital, nem os recursos naturais (a ‘terra’ dos economistas), nem a ‘mão-de-obra’. *Ele é e será o conhecimento.* As atividades

Concordamos com Falleiros (2005), quanto à investigação realizada por pareceristas sobre a criação dos PCN: “[...] Uma crítica recorrente nesses pareceres diz respeito ao ‘tom’ presente no documento: não o de quem faz uma proposta a ser discutida, mas o de quem comunica verdades.” (FALLEIROS, 2005, p. 215).

Os PCN foram organizados em dez volumes, a saber: Introdução, mais seis volumes destinados às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e, três aos Temas Transversais (compostos de seis documentos que orientam à inserção das questões sociais, a Ética, a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e o Meio Ambiente e Saúde).

A elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) determinada pela continuidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a pretensão de atender às especificidades da primeira etapa da Educação básica, a Educação Infantil.

Da mesma forma que os PCN, o RCNEI registra que seu surgimento se deu após estudos e análises das condições em que as instituições educativas para crianças entre zero e seis anos, em todo o País, elaboravam seus currículos e propostas pedagógicas. Diante disso, está organizado em três volumes: a Introdução, que aborda concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, além de apresentar reflexões sobre o contexto da educação infantil institucionalizada; o segundo volume refere-se à Formação Pessoal e Social, autorizando os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; o terceiro volume, Conhecimento de Mundo, contém seis documentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Cabe ressaltar a consideração de Falleiros (2005) quanto às razões apontadas pelo MEC para a elaboração dos parâmetros nacionais, que “[...] estariam justificando a recentralização das políticas públicas de educação [...]”. (FALLEIROS, 2005, p. 214).

Seguindo orientações dos PCN (1997, 1998), em 2007, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul elaborou o Referencial Curricular da Educação Básica, dividido em dois volumes: um referente ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio. A organização desses documentos curriculares se deu mediante o trabalho de Técnicos da

centrais de criação de riqueza não serão nem a alocação de capital para usos produtivos, nem a ‘mão-de-obra’ [...]. Hoje o valor é criado pela ‘produtividade’ e pela ‘inovação’, que são aplicações do conhecimento ao trabalho. Os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os ‘trabalhadores do conhecimento’”. (DRUCKER, 1993, p. XVI).

Coordenadoria da Educação Básica, além da colaboração dos Educadores das Escolas Estaduais.

A intenção do Governo de Mato Grosso do Sul para o Referencial foi “[...] acompanhar as rápidas transformações e inovações globalizadas, propondo uma educação de qualidade nestes tempos de provisoriedade.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 05).

Em perspectiva semelhante, a pretensão do Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande foi de apoiar o trabalho docente, com orientações para a prática pedagógica, de modo a se obter uma educação de qualidade. Participaram desse trabalho, que teve início em 2005, os professores dessa Rede, apresentando sugestões e propostas que foram analisadas pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais.

Resultou desse processo a seguinte composição: Caderno 1, contendo Documento Introdutório e Alfabetização; Caderno 2, composto por Documento Introdutório e Eixo 1 - Linguagens, Estética, Cultura e suas Tecnologias (Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Artes; Educação Física); Caderno 3, com Documento Introdutório e Eixo 2 - Sociedade, Política, Economia e suas Tecnologias (História; Geografia; Ensino Religioso) e Caderno 4, constituído de Documento Introdutório e Eixo 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática; Ciências).

No que concerne à organização desses documentos curriculares, com a devida seleção, organização e distribuição dos conhecimentos nos diversos componentes curriculares, ou seja, nas disciplinas curriculares, inferimos que, para o alcance uma escola justa, é preciso que “[...] os programas da escolaridade comum e obrigatória devem ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos, os melhores alunos podendo, evidentemente, aproveitá-los muito melhor e progredir mais depressa.” (DUBET, 2004, p. 547).

Portanto, é no interior desse conjunto de documentos que, a partir das áreas de comparação eleitas, passamos, no próximo item, ao desvelamento do exercício de uma escrita curricular em tempos de “escola justa”, ou a apresentação de uma reescrita, nos domínios da “justiça curricular”.

3.1 DIFERENÇA NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA

Na busca de apreendermos como os PCN operam com a escrita curricular na configuração de uma “escola justa”, encontramos a *diferença* destacada no quesito da organização da escolaridade em ciclos, já que “A adoção de ciclo, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.” (BRASIL, 1997, p. 43).

Já na apresentação dos objetivos, deparamo-nos com a premissa da imprescindibilidade de que os alunos desenvolvam, ao longo da escolaridade, capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, para alcançar uma formação ampla. A *diferença* aparece em destaque, pois: “[...] A partir do reconhecimento das diferenças existente entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados.” (BRASIL, 1997, p. 48).

A *diferença* é introduzida como proposição da construção de uma sociedade orientada para as pessoas, focando a dignidade de todos os seres humanos. Essa concepção leva à ideia de que a escola é justa, porque promoveria a solidariedade e garantiria o respeito à diferença.

No entanto, segundo Ghanem (2004), uma educação escolar para a democracia deveria contribuir para a realização das três dimensões apontadas por ele como constituintes da democracia, quais sejam, respeito aos direitos fundamentais, representatividade social dos atores políticos e cidadania. Isso revela a importância de ir além do que o documento relaciona quanto ao reconhecimento da diferença, e promover situações de aprendizagem que possam levar os educandos à reflexão quanto à existência da diferença e o modo como vem sendo percebida pela sociedade.

Em busca de uma escola justa, a garantia do respeito à diferença é um primeiro passo, que se alinha à equidade, pois é sensível às diferenças dos seres humanos. É o que aponta Sidney Silva (2008) ao chamar a atenção sobre a diferença em um regime como o Estado Democrático de Direito, atestando que “Não se trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do reconhecimento do

direito à diferença e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença. [...]” (SILVA, S., 2008, p. 244).

No tocante à avaliação da aprendizagem, a *diferença* figura na perspectiva da relevância das decisões que devem ser tomadas a partir de seus resultados, de modo que, quando necessário, devem-se envidar esforços para realizar ações didáticas complementares, respaldadas pelo apoio institucional, visando a eliminar as dificuldades oriundas das *diferenças* entre os alunos.

A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos [acompanhamento individualizado feito pelo professor fora de classe, grupo de apoio, lições extras] é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 59).

No RCNEI, parece que a *diferença* está evidenciada no mesmo recorte do PCN, qual seja, o de destaque na condução e na organização de situações de aprendizagem orientadas pelo professor.

Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (BRASIL, 1998, p. 30).

No sentido de valorização das *diferenças*, o documento ressaltou o movimento mundial que começou a se desenhar nos anos 1990, por meio da realização de Conferências Internacionais, em busca da educação para todos. Exemplo dessa educação foi apresentado na consideração da inclusão das crianças com necessidades especiais nos mais diversos espaços sociais, enfatizado pela Declaração de Salamanca (1994) como proposta norteadora sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1998).

Dessa forma, destacou a influência das reformas pensadas para a área da educação, pelos organismos mundiais promotores das Conferências Mundiais que tiveram lugar naquela década, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), cujas Declarações

tornaram-se orientações indispensáveis para as políticas educacionais dos Países em desenvolvimento.

Ao considerar a Instituição e o projeto educativo, deu relevância ao ambiente institucional, ou seja, para que houvesse coerência nas ações educativas que seriam desenvolvidas com as crianças, era essencial que a relação dos profissionais entre si e com os pais construíssem um ambiente de respeito e cooperação. Mais uma vez, a *diferença* foi destacada:

[...] As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços. (BRASIL, 1998, p. 67).

Ainda no critério para a formação de grupos de crianças, as *diferenças* foram assim descritas: “As diferenças que caracterizam cada fase de desenvolvimento são bastante grandes, o que leva, muitas vezes, as instituições a justificar os agrupamentos homogêneos por faixa etária.” (BRASIL, 1998, p.72) Essa escolha, por um lado, facilita a organização do espaço e das atividades, mas por outro impede a integração das crianças de idades diferentes.

Os documentos, ao destacarem a *diferença*, revelam as três dimensões da escola apontadas por Canário (2005): a forma, a organização e a instituição⁵⁴, que configuram o contexto escolar com o objetivo de que cumpra a sua função social. Tal revelação remete-nos à ideia que Silva (1990) constrói para pensar as formas legítimas da escola:

[Cabe um] exame detalhado das relações entre a estrutura e o funcionamento da instituição escolar e a estrutura e o funcionamento das organizações econômicas e políticas. Nem a escola, nem o currículo, existem livremente, modificáveis segundo a vontade de educadores e professores, ou de qualquer outro grupo. O modo educacional na sociedade moderna está rígida e detalhadamente controlado e regulamentado pelo Estado. Como tal, ele está organizado como uma burocracia (não no sentido popular e depreciativo,

⁵⁴ Canário (2005) aponta que a *forma* escolar representa uma nova concepção de aprendizagem, em que esta se baseia na revelação, na cumulatividade e exterioridade, possui autonomia que independe do contexto escolar, assim acaba por escolarizar as atividades educativas não escolares, confere à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos pela via escolar. A *organização* escolar é compreendida como os modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber, o que favoreceu o aparecimento dos sistemas escolares modernos. E por fim a *instituição* escolar que na perspectiva durkheimiana de prevenção da anomia e preparação para a inserção na divisão do trabalho, desempenha um papel central na integração social, como uma fábrica de cidadãos, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos.

mas no sentido weberiano), segundo regras e normas cuidadosamente especificadas. (SILVA, 1990, p. 63).

Entendemos que a forma como a diferença foi destacada lembra o papel que a escola pode desempenhar diante da democracia, pois ela é o espaço institucional no qual se formam sujeitos, ou seja, aqueles que sustentam a democracia. Pelo vínculo que a escola tem com a informação – condição necessária à democracia – e por ser um lugar de convívio durante um tempo importante da vida das pessoas que a ela têm acesso, a formação de sujeitos pode e deve se dar também na organização escolar (cf. GHANEM, 2004).

Em tempos em que a “escola para todos” é o mote das políticas educacionais a partir dos anos 1990, o reconhecimento da *diferença* passa a ser um discurso proeminente como um elemento fundamental no processo educativo.

Quanto ao documento curricular elaborado pela Secretaria de Estado da Educação em MS, referente ao Ensino Fundamental, a *diferença* recebeu atenção, ao se estabelecer que compete ao professor promover a integração dos grupos, tendo como princípio a convivência com a diversidade humana, buscando a conscientização e a aceitação das diferenças individuais, valorizando cada pessoa e suas particularidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Desse modo, ao se capacitarem professores comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, estaremos atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, buscando contribuir para que essas diferenças não se tornem causa da evasão e da exclusão escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 17).

A ideia descrita acima para o tratamento da diferença afasta-se da democracia, porque se impõe aos diferentes grupos e culturas, em vez de promover um diálogo com e entre eles. Tal conduta é compatível não somente com a existência do fracasso escolar – na forma de repetência, do domínio escasso dos saberes ministrados e do abandono dos estudos –, mas, também, com o caráter massivo do fracasso escolar.

Esse caráter é entendido na grande proporção do número de estudantes que adentram o cotidiano escolar e que não correspondem aos resultados de desempenho que a escola homogeneizadora contemporânea idealiza, desencadeando um processo de repetências e abandono escolar. Nesse contexto, conforme Dubet (2004), a escola justa deve se propor a amenizar os efeitos das desigualdades engendradas por ela que resultam em desigualdades sociais. Os alunos de menor desempenho na escola ficam estigmatizados e carregam a marca

do fracasso escolar pela vida afora, encontrando empecilhos para se adequar ao mercado de trabalho.

A escola meritocrática da sociedade democrática gera “vencidos”, assim “Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição.” (DUBET, 2004, p. 552-553).

Na abordagem dos componentes curriculares, a *diferença* é enfatizada na disciplina de Educação Física, quando se sugere: “A ginástica deve ser trabalhada a partir do entendimento lúdico de valorização das diferenças, da liberdade de expressão, manutenção da saúde, relaxamento e consciência corporal.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 31). E, ainda, como competência e habilidade a ser adquirida, pois “[...] no 3º ano do Ensino Fundamental espera-se que a criança possa ‘Perceber o outro e suas diferenças’.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 206).

Já na disciplina de Ciências, encontramos inserida nas competências e habilidades que os educandos devem desenvolver, nos diferentes anos de escolarização. No 2º ano do Ensino Fundamental, espera-se que a criança saiba “[...] identificar algumas características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, respeitando as diferenças individuais.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 126).

No 3º ano do Ensino Fundamental da mesma disciplina, a criança deve “Relatar as diferenças entre os sexos feminino e masculino, respeitando as diferenças; e reconhecer os papéis sociais do homem e da mulher, respeitando as diferenças.” Já no 6º ano da mesma etapa, espera-se que o adolescente consiga “Demonstrar valorização do corpo e do outro respeitando as diferenças.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Na visão de área apresentada para a disciplina de História, a relevância da *diferença* surge na perspectiva de que:

[...] o educando ao estudar a História possa pensar o ‘outro’ para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea. E que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a História é trabalhar a possibilidade da diferença, da tolerância, de debater a sociedade em que todos vivem. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 144).

A disciplina de Artes a apresenta como competência e habilidade a ser desenvolvida pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: “Conceituar as produções artísticas do seu entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos das várias culturas e etnias (artes visuais, música e teatro)”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 184).

Em “Entender as diferenças de cada sociedade, baseados em valores humanos de igualdade, justiça social e paz” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 195) a ênfase é colocada no valor de se pôr em pauta a discussão da *diferença*, como competência e habilidade desenvolvida a partir da disciplina de Educação Religiosa, no 8º ano do Ensino Fundamental.

Para se adequar à democracia, também não bastaria à educação escolar brasileira promover a multiplicação de aprendizagens. [...] Se se acredita que os alunos devam dominar certos procedimentos e habilidades considerados importantes e desejáveis [...] é preciso ir além de buscar modos adequados para promover essa aprendizagem, porque tais modos se subordinam (ou deveriam subordinar-se) à procura ou ao estabelecimento de objetivos que justifiquem tais habilidades e procedimentos, à procura de motivos que os requeiram. Não se trata de fazer com que esses objetivos sejam “explicitados pra os alunos”, mas de que os alunos sejam ajudados pelos educadores a explicitar os motivos e objetivos para sua educação, para produzir conhecimentos que lhes seja necessário. (GHANEM, 2004, p. 218).

Fica evidenciada a responsabilidade que recai sobre o professor na execução de seu trabalho e sobre sua formação. Cabe a ele conduzir a formação e a integração dos educandos quanto à forma de lidar com a *diferença*, promovendo situações que levem ao seu reconhecimento e respeito.

Em busca da construção de uma escola justa, além da atenção dispensada à diferença, os agentes escolares (administradores, professores, entre outros) têm que saber lidar com a tendência de mercados escolares aos quais as escolas são submetidas, que ocasionam uma divisão entre escolas fortes e escolas fracas. Para romper com essa lógica, é preciso que se esforcem, com medidas que visem a diminuir as desigualdades, como:

[...] estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames... A justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, e sim em tornar esse trabalho mais eficaz. (DUBET, 2004, p. 545).

No documento de 2007, quanto às disciplinas curriculares, prevê que, por meio dos conteúdos a serem trabalhados, despertar nos educandos a valorização e o respeito pela *diferença*. Na disciplina de Educação Física, a dança pode favorecer o seu reconhecimento; na disciplina de Ciências, nos diferentes anos escolares, há uma preocupação com o reconhecimento das diferenças entre os sexos, além dos papéis sociais que devem ser desempenhados por cada gênero, bem como especial atenção ao corpo humano e suas diferenças, nas fases distintas da vida e; na História deve permitir a compreensão de si e do outro e promover expectativas de se pensar na construção de um mundo que haja tolerância à diferença.

Na disciplina de Artes o foco é a promoção do (re)conhecimento de diversas culturas e etnias, tanto as próximas ao educando, quanto aquelas pertencentes a outros espaços geográficos; na Educação Religiosa alinha-se com a perspectiva apontada como relevante pela Educação em Direitos Humanos, o respeito ao outro, o reconhecimento da necessidade de respeitar e ser respeitado, para que se consiga uma vida social mais equilibrada e justa.

Este documento curricular já apresenta a seleção dos conhecimentos na forma dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina, a cada ano escolar, além dos objetivos que devem ser alcançados. *A priori* já está estabelecido o que e como o professor deve ensinar, como um roteiro a ser seguido. Determina-se, inclusive, de que maneira a *diferença* pode ser reconhecida.

O atendimento ao direito à educação se restringe ao acesso dos educandos à escola com conhecimentos pré-estabelecidos, entendendo essa equidade na oferta de serviços e acesso ao conhecimento como base dos processos de mobilidade social nos quais estaria fundada a democracia.

Refletindo sobre a escola e a função social que lhe é designada, importa considerar que é nesse espaço que as crianças e jovens acessam conhecimentos distintos dos experienciados no seu cotidiano. Contudo, “A escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e, sim, porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (DUBET, 2004, p.541). Nessas condições, pressupõe justiça uma oferta escolar igual e objetiva, sem levar em consideração a desigualdade social do aluno.

É possível pensar na perspectiva trazida por Michael Young (2011), de que as escolas podem ser reconhecidas como espaços em que o mundo é tratado como “objeto de

pensamento”, e não como um “lugar de experiência” e que, assim, as disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conceitos em conjuntos sistematicamente relacionados.

O autor aponta que o currículo tem como fim o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Considerando a menção acima, ele enfatiza:

[...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. (YOUNG, M., 2011, p. 614).

Diante dessa perspectiva, entendemos que é possível que o currículo estruturado em disciplinas possa ir além do que revelam os documentos por analisados. Ou seja, ao invés de ser um instrumento que se ocupe em determinar as formas como os educandos devem adquirir os conhecimentos distribuídos por ele, conduzindo a forma de compreensão do mundo atual que preza habilidades e competências para sobreviver, ser um instrumento que possibilite a apropriação dos conhecimentos como motores para sua compreensão da condição em que vivem, do seu contexto social, histórico, político, econômico e cultural.

Prosseguimos com a investigação no volume referente ao Ensino Médio. A *diferença* é abordada quando se trata dos elementos formadores da personalidade do alunado, aprendizagens sobre lidar com a autoestima, a motivação, atitudes do convívio humano e a valorização do trabalho escolar, tudo isso “[...] objetivando a capacidade de desenvolvimento das relações interpessoais, considerando as diferenças culturais, étnicas e de gênero, cada vez mais presentes em discussão no cenário da sociedade globalizada.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p.10).

Ao expor a realização de projetos como metodologia facilitadora na produção de conhecimento, a *diferença* ganha relevância, já que:

A prática pedagógica por meio de projetos oportuniza a manifestação de respeito às diferenças de personalidades, maneiras diversas para manifestação de trabalho, demonstração de preferências e conhecimentos prévios, expõe curiosidades, conflitos, indagações e possibilita a construção do novo. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 14).

O texto aponta o professor e sua prática como fundamentais no processo educativo, sendo prescritivo quanto aos objetivos e metodologias de trabalho, pré-estabelecendo o “como” e o “que” ensinar, tendo em vista o reconhecimento da *diferença* em atendimento de uma chamada “escola para todos”. Segundo Teixeira (1999, p. 55): “As escolas não foram, afinal, criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso a sua relação com as estruturas sociais teria de ser a mais estrita”.

Seguindo esse raciocínio, Petitat (1994) refere-se à função homogeneizadora simbólica das escolas, constantemente atribuída às relações de dominação, de modo que teorias foram elaboradas tendo a contribuição da escola, na reprodução das relações de dominação entre classes sociais, como o único aspecto a ser considerado. Por ser uma instituição social, a escola não se desvincula dos fatos da sociedade, sejam eles quais forem, pois é sempre chamada a atender às diferentes demandas advindas da sociedade, que permanece em processo contínuo de transformação.

Como no volume referente ao Ensino Fundamental, encontramos registrado que compete ao professor fazer com que o grupo de alunos seja integrado e que saiba aceitar as diferenças individuais, buscando a boa convivência diante da diversidade humana. (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

Na Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do mesmo nível de ensino, é indicada como competência a ser alcançada pelo alunado: “Interpretar os significados culturais presentes na prática oral, escrita e corporal e refletir sobre suas diferenças, promovendo o respeito à pluralidade de seus sujeitos, alunos e professores.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 27). Na disciplina de História, é considerada como competência e habilidade a ser desenvolvida pelo alunado: “reconhecer nas ações e relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades. [...] Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 133).

O documento explicita as intenções decorrentes das orientações das políticas educacionais vigentes, já que está estruturado de forma que seu objetivo maior seja que os educandos adquiram habilidades e competências relacionadas à sua ação/interação na sociedade contemporânea. Somos chamados a prestar maior atenção na redação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da qual emanam as orientações para as políticas educacionais dos Países em desenvolvimento, inclusive do Brasil, pois, conforme

Libâneo (2012) anuncia “Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes.” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

No documento curricular de 2008 (SEMED), a *diferença* é mencionada no item sobre o Perfil do professor, por meio de referências às Pedagogias mais difundidas no País, entre elas a Pedagogia Nova, que deu especial atenção à *diferença*. Citando Saviani, o documento aponta que, para essa tendência pedagógica, “[...] os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada individuo é único.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 34, v I).

Quanto ao livro didático, a *diferença* é incorporada no sentido de sua utilização, pois o professor deve observar e questionar, juntamente com os alunos, as diferenças entre a realidade social dos alunos em sua localidade e a apresentada pelo livro. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

A *diferença* é elemento privilegiado pela Pedagogia Nova. Essa Pedagogia, historicamente, provocou uma transformação no conceito de escola, na qual as crianças de várias posições sociais poderiam formar o seu intelecto pela via da educação. A educação promovida nas instituições escolares mantinha a crença em relação ao progresso, segundo o princípio de que todos são educáveis em alguma medida.

O livro didático é tido como recurso indispensável no processo educativo. Seu conteúdo não é questionado, mas suscita-se uma argumentação levantada pelo professor de modo a abarcar as *diferenças* entre o contexto social dos educandos e o apresentado pelo livro.

É por meio da política educacional do livro didático⁵⁵ que o sistema de ensino acaba por concretizar a seleção dos conhecimentos que serão distribuídos na escola.

Isto nos leva a considerar o importante papel que tem o livro didático na estruturação do currículo escolar. Mais que especificações e listas de itens de conteúdo, é talvez o livro didático o maior determinante do currículo escolar atualmente. (SILVA, 1990, p. 64).

⁵⁵ Segundo Cária e Andrade (2011, p. 3): Nas escolas públicas, o livro didático é distribuído a todos os alunos da Educação Básica, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), excetuando a Educação Infantil que, embora componha a Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9394 de 1996, ainda não está sendo atendida por este programa. O Plano Nacional do Livro Didático é uma experiência nacional iniciada no ano de 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e vem se ampliando, atendendo hoje a todos os segmentos da Educação Básica, inclusive Educação Especial e ao Programa Biblioteca na Escola.

O autor argumenta que a forma e o conteúdo devem ser observados no currículo. Isso leva-nos a crer que, além das mensagens ideológicas, racistas e sexistas possíveis de serem encontradas nos conteúdos, o tipo de consciência e pensamento capaz de serem desenvolvidos por meio das atividades que não fomentam argumentações ou questionamentos quanto à condição de vida do educando e do mundo no qual ele está inserido devem ser discutidas.

Segundo a inclusão da informática na escola, o trabalho didático pode ser modificado para orientar a busca pelo conhecimento em outros espaços e tempos. Assim, a *diferença* pode surgir no modo de ensinar e aprender:

[...] a sala de aula seria apenas um espaço particular, em que educandos e educadores encontrar-se-iam para promover a consequente sistematização dos assuntos pesquisados em outros tempos e espaços de veiculação da informação e do conhecimento. Essa seria, então, a proposição que poderia marcar a diferença no sentido de opor-se à escola existente. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 57, v I)

Nesse caso, a *diferença* é tida como outra forma/alternativa de realização do trabalho didático, considerando o novo contexto social em que as tecnologias da informação e comunicação adentram diferentes espaços, inclusive na escola. Fica evidente que a noção de *diferença* é transposta para o documento curricular como conteúdo de inovação metodológica, perdendo o significado que traz no campo jurídico.

Rawls (2002) reconhece a diferença como um princípio, no qual as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser ordenadas de modo a permitir, concomitantemente o maior benefício possível para os menos favorecidos, e a vinculação a posição e cargos acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades.

A avaliação qualitativa é outro item para o qual a relevância da *diferença* está destacada, já que é necessária “[...] maior cooperação entre colegas, maior tolerância com as diferenças.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 60, v I).

A valorização da *diferença*, nesse caso, é apontada, também, como um indicador de inovação das práticas educativas, propiciado pela avaliação qualitativa do processo educativo. Percebemos o quanto o texto está imbuído dos valores caros ao neoliberalismo, pois a avaliação é designada como aspecto fundamental para mensurar a qualidade da educação oferecida, considerando as competências e habilidades adquiridas ou não pelos educandos.

Dessa forma, a qualidade da educação se restringe ao que Paro (2001) denomina de concepção tradicional e conservadora da educação. A qualidade da educação é mensurada pela quantidade de conhecimentos que os alunos são capazes de se apropriar por meio dos conteúdos das disciplinas tradicionalmente incluídas nos currículos: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, etc.

Se pensarmos a educação sob essa ótica estreita, perdemos de vista um dos objetivos relevantes para a consecução de uma educação para a democracia, que é a dimensão social que a escola deve dar à educação. Ou seja, como anunciado por Paro (2001), essa dimensão deve formar o cidadão como parte intrínseca da sociedade, como sujeito que constrói sua vivência pensando no bem comum de todos os envolvidos.

No documento há um item denominado Movimentos Sociais do Campo e Educação: Histórico, Concepção e Organização, tratando da importância de se considerarem as *diferenças* no atendimento do direito à educação. A partir dos anos 1990, propostas educativas passaram a ser construídas no contexto das reflexões sobre a Educação no Campo, promovendo uma atenção particular ao modo de viver no campo e a valorização dos interesses e desenvolvimento social, cultural e econômico das comunidades que habitam o espaço rural, bem como o atendimento das suas diferenças históricas e culturais. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

Já a Educação Indígena recebe a mesma atenção, no que tange ao respeito às *diferenças*, uma vez que reafirma o papel da escola na construção e afirmação das identidades, assim como na constituição de um mundo novo, onde os sujeitos possam conviver bem e que as múltiplas diferenças que os distinguem não sejam impedimento para uma sociedade justa e solidária. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

O movimento mundial pela inclusão, como ação política, educacional, cultural e social tem origem na afirmativa do Direito de Educação para Todos, desencadeando a defesa do direito de todas as crianças e todos os jovens participarem do convívio de uma mesma escola. Perpassa, também, por uma Educação que deve ser pensada em uma concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, definindo-se como Educação Inclusiva. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 74, V I).

Os excertos acima revelam o quanto o documento municipal está imbuído das ideias difundidas pela Declaração de Jomtien (1990), abordada diversas vezes por ser peça central

nas reformas educativas decorrentes dos anos 1990. O artigo 3.4 determina a valorização do direito de todos à educação:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (BRASIL, 1993, p. 75).

Depreendemos que a escola deve educar e formar sujeitos capazes de conduzir suas vidas, refletir sobre suas experiências, e aceitar as dos outros, independentemente de seu destino escolar. Contudo, a dificuldade de estabelecer essa escola justa reside em um sistema escolar cristalizado num conjunto de interesses sociais tão sólidos, quanto discretos. Uma escola justa deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária, desvelar as contradições inerentes à sua própria estrutura.

Já no contexto da avaliação formativa, é compreendida como processual e relevante quanto ao respeito às *diferenças*, pois “O professor precisa compreender as questões de seu tempo, respeitar as diferenças e promover ações pedagógicas de qualidade a todas às crianças, a fim de ultrapassar barreiras, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionais.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 146, v I).

Como objetivo do ensino de História, cabe ao professor desenvolver seu trabalho a partir dos conteúdos da história de vida da criança, até um conhecimento mais amplo, estabelecendo relações de semelhanças, *diferenças* culturais, sociais e econômicas dentro de seu grupo social, dando condições para que a criança conheça a si e aos outros povos e civilizações, em tempos e lugares diferentes da sociedade. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

Tendo ainda a *diferença* como destaque, a avaliação escolar é abordada na perspectiva de ser um instrumento correspondente às expectativas da sociedade atual. Ou seja, no bojo das pedagogias liberais conservadoras, a avaliação é autoritária, classificatória e seletiva, deixando de ter a função de (re)orientar o processo de ensino e aprendizagem e promovendo a exclusão escolar por meio da repetência e do abandono escolar advindos do fraco desempenho dos alunos. “[...] São procedimentos didáticos de pedagogias que não analisam os impactos que as diferenças sociais causam nas possibilidades de aprendizagem das crianças das camadas mais pobres.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 222, v I).

Na disciplina de Ensino Religioso são apresentadas diversas sugestões de ação para que o professor a utilize como metodologia, a fim de explorar os conteúdos concernentes à disciplina. Destacamos duas entre todas, por abordarem a *diferença* como questão relevante na formação do cidadão:

Nos cenários biográficos: crianças e o professor poderão narrar sua própria biografia, como as características físicas, preferências musicais, de leitura, passeios, filmes, programas televisivos, vestuários, objetos de uso pessoal ou de casa, do que não gosta e por quê, para que reflitam sobre as diferenças históricas e culturais existentes entre as pessoas e a importância do respeito a essas diferenças para uma convivência saudável e fundamental para o bem-estar humano;

Nas histórias de grupos étnicos: as diferenças de culturas e crenças religiosas, a importância da variedade cultural (afro-descendentes, indígenas, européia, orientais e tantas outras), por meio de narrativas das crianças, apreciação e análise crítica de obras de arte que apresentam os grupos étnicos de forma estereotipada, apreciação de músicas regionais e clássicas entre outras. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 265, v I).

Semelhantemente ao documento estadual de 2007, encaminha “sugestões” de metodologia de trabalho para que se busque alcançar os objetivos estabelecidos, no caso, a formação do educando em cidadão consciente de que existe *diferença* na sociedade, que devem ser respeitadas, visando à boa convivência. Contudo, em momento algum aparecem a argumentação e a reflexão quanto ao porquê da existência das *diferenças*. Apenas o reconhecimento e a aceitação já são postos como suficientes para que se viva numa sociedade democrática.

Paro (2001), no entanto, afirma que a democracia possui um significado mais amplo e atual, no qual é a mediação para a construção da liberdade e convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. A escola é o meio para se alcançar tal objetivo.

Esta investigação possibilitou revelar o destaque que a avaliação da aprendizagem recebe em diferentes momentos ao se pensar a *diferença* e como lidar com ela no processo educativo e formativo do educando. Cabe ressaltar que Freitas (2007) e Coelho (2008) comungam a ideia de que, desde os anos 1930, surgiu no Brasil o interesse de se pensar uma avaliação sistêmica para orientar a organização do setor educacional.

Contudo, foi no contexto das reformas dos anos 1990 que foi enfatizada a avaliação da educação básica como característica das orientações que passaram a guiar as políticas

educacionais, decorrendo desse novo cenário o que as autoras denominaram como “Estado-Avaliador”. Ou seja, ancoradas em Neave (1998a, 1998b) e Afonso (1999, 2001), entendem essa concepção como sendo o aumento de interferência e controle do Estado no setor educacional, por meio das avaliações sistêmicas.

Quanto ao Ensino Religioso, do 3º ao 9º ano estabelece-se que:

Após estudos os alunos devem ser capazes de descobrir a si como pessoa capaz de amar a si, aos outros e a Deus, conviver com o outro de forma harmoniosa na partilha dos bens, no respeito às diferenças, no diálogo, respeitar às diferentes tradições religiosas (oral e escrita) das diversas culturas. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 151, v III).

Como função da disciplina Ensino Religioso, elenca-se formar o educando para que aprenda a ser tolerante e respeitoso com as diferenças e diversidades culturais e religiosas. No ensino de Ciências Naturais, no eixo Ser Humano e Saúde, a ação preventiva é vista como necessária no processo de apreensão dos conhecimentos da área pelo educando. Nesse sentido, a *diferença* é valorizada no tocante à questão da sexualidade, no que se refere ao conhecimento do próprio corpo e as relações interpessoais (diferenças e singularidades). (CAMPO GRANDE, 2008, v II).

Ao discorrer sobre os conteúdos que devem ser estudados na disciplina de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental no eixo de linguagem oral, “[...] é importante trabalhar com os adjetivos (características) desses alunos e mostrar que há muitas diferenças (modo de falar, vestir, altura, gostos, tamanhos e outros), na própria sociedade da qual fazem parte.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 101, v II).

Quanto ao ensino de Língua Estrangeira, na etapa do Ensino Fundamental o aprendizado permitirá que o aluno desperte curiosidade e interesse pela aquisição do idioma, não obstante sejam respeitadas suas diferenças culturais e socioeconômicas. (CAMPO GRANDE, 2008 v II).

A disciplina de Artes traz como metodologia de ensino o compromisso de permitir o acesso a todo tipo de informações culturais e artísticas do aluno, ocasionando que perceba a variedade de códigos em função das etnias, gênero e classe social. “Ao utilizar o próprio repertório cultural que o aluno traz para a escola, da sua família, bairro, cidade, País, ou seja, ele compreende a influência de diferentes culturas na sua própria constituição de sua identidade cultural e o respeito a essas diferenças.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 221, v II).

No tocante à disciplina de História, no item que aborda a relevância social dos conteúdos para os diferentes anos do Ensino Fundamental, fica registrado que o alunado deve compreender as *diferenças* existentes entre os diferentes momentos históricos e as sociedades correspondentes a eles, de modo que seja possível refletir sobre o contexto sócio-histórico da realidade vivenciada. (CAMPO GRANDE, 2008, v III).

No ensino de Geografia, para o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o alunado, por meio dos conteúdos, possa compreender as *diferenças* entre a organização dos espaços rural e urbano, entendendo que decorrem do trabalho humano. O trabalho humano é diverso, pois há inúmeras profissões e atividades, com diferenças em suas qualificações e remunerações, mas todas as atividades merecem ser valorizadas. (CAMPO GRANDE, 2008, v III).

A proximidade de abordagem que os dois documentos locais exibem quanto à *diferença* pelas disciplinas de Ciências e Artes faz-nos pensar sobre a forma como os sistemas educacionais das distintas localidades do País interpretam as orientações oriundas dos documentos nacionais.

Essa observação remete-nos a Moreira e Candau (2007), no que tange à descontextualização e recontextualização dos conhecimentos escolares. Segundo os autores, os conhecimentos escolares são aqueles conhecimentos de referência que sofrem descontextualização e logo uma recontextualização, para se adequarem às características das atividades escolares.

Dito de outro modo, é inevitável que o conhecimento produzido socialmente, em seus diferentes âmbitos, seja recontextualizado, de forma a ser ensinado no espaço escolar. Logo, é compreensível que os documentos locais adequem as orientações advindas dos documentos nacionais, considerando os aspectos singulares às suas localidades.

Na disciplina de Ciências, a temática sexualidade restringe-se à abordagem do desenvolvimento biológico do indivíduo, eximindo uma perspectiva pautada nas dimensões histórica e política que envolvem conceitos pertinentes à temática, como o “gênero”. Para Falleiros (2005, p. 230), a saúde é tratada como tema no documento curricular, relacionada “[...] ao ‘autocuidado’ e a noção de ‘saúde como direito e responsabilidade pessoal e social’, preparando os alunos para atividades que exigirão seu ‘protagonismo’ na difusão de noções básicas e relacionadas à higiene e prevenção de doenças”.

A forma como os documentos locais propõem o ensino das diferentes disciplinas reforça a concepção conservadora ou neoconservadora do currículo de desenvolver o ensino dos conteúdos. Não há possibilidade de discussão e diálogo de outras perspectivas sociais e/ou culturais para as questões apresentadas em forma de conteúdo. O currículo é marcado por conceitos definidos pela cultura dominante, com objetivos determinados a formar tipos de pessoas que executem tarefas e não que as questionem. Não se educa para o debate, para pensar e argumentar.

Um currículo justo não deveria tomar a *diferença* como conteúdo a ser apreendido e reconhecido como existente na sociedade. A *diferença* deve ser entendida como um fato que exprime a necessidade de que a democracia seja um princípio de práticas educativas emancipatórias, que a igualdade seja um aspecto a ser destacado e alcançado, inclusive na igualdade de direitos.

Os conteúdos selecionados deveriam instigar, propor questionamentos que levassem os alunos a refletir em seu papel como cidadãos, como sujeitos de direitos, que devem ser atuantes em prol de uma vida digna para a coletividade. Uma escola justa e democrática deve ter como objetivo a formação não só de um indivíduo economicamente produtivo, que contribua para o desenvolvimento do País, mas, sobretudo, de um cidadão que entenda o significado de coletividade e busque uma vida digna em comum.

3.2 DIVERSIDADE NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE CIDADANIA

No início do PCN, a *diversidade* é veiculada para justificar sua elaboração, primando por “[...] uma unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.” (BRASIL, 1997, p. 28).

Sendo assim, nos reportamos ao papel da cidadania no contexto escolar:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função *educativa* global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico

produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. (PARO, 2001, p. 25, grifo do autor).

Essa área de comparação adquire, também, relevância na abordagem dos conteúdos, pois a partir da *diversidade* existente no País: “[...] a definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade.” (BRASIL, 1997, p. 54).

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz. (PARO, 2001, p. 22).

Nesse contexto, a escola torna-se um local apropriado para educar/moldar as gerações futuras, para a qual os resultados esperados, como consequência de sua função social, lhe atribui especial relevância no desenvolvimento das sociedades. Conforme realça Valle (2013, p. 291): “Espera-se, portanto, desde então, que o desenvolvimento dos sistemas escolares não apenas amplie o ‘capital humano’ e as competências úteis à economia, mas torne os indivíduos e as sociedades melhores e mais ‘civilizados’”.

A *diversidade* ainda é designada pelo PCN como um dos tópicos sobre didática, considerado essencial pela maioria dos profissionais em educação. O professor deve estar atento às necessidades particulares dos alunos, analisando suas formas de aprendizagem e avaliando os resultados obtidos decorrentes de seu planejamento e ação educativa. Assim: “A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.” (BRASIL, 1997, p. 63).

Cabe ressaltar que não é suficiente que a escola tenha o reconhecimento da diferença e da diversidade como objetivo para a formação do cidadão. Duarte (2010) enfatiza que não é possível que a educação deva formar nos indivíduos o sentimento de cidadania como condição transformadora da realidade, sem considerar que a origem dos problemas em que a população mundial está imersa se dá na lógica da reprodução do capital, que une as pessoas

mundialmente pelo poder da troca de mercadorias e do dinheiro, de maneira desigual. Isso não significa que essa união seja benéfica para os indivíduos.

Há, ainda, relação estabelecida entre *diversidade* e *diferença*, que nos remete ao conceito de justiça, já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, como operador da construção de um currículo contra-hegemônico, isto é:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como o valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. [...] A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 1997, p. 63).

A *diversidade* é tratada como elemento relevante para se pensar o processo educativo escolar, tendo em vista o direito à educação como preceito a ser seguido. Contudo, para pensarmos em um currículo contra-hegemônico, é preciso, *a priori*, questionar quem faz a seleção do conhecimento a ser distribuído na escola. É mister desvelar o currículo oculto que também implica o tipo de indivíduo que se deseja formar. Não basta reconhecer que existem diferenças e diversidade na sociedade, mas, sobretudo refletir sobre o modo como elas compõem o contexto social, como foram realizados os arranjos sociais para determinar o *status quo*.

Cury (2002) enfatiza que a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania; é princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos, e mesmo para a reinserção no mundo profissional.

No contexto do RCNEI, no que diz respeito à *diversidade*, encontramos que a educação das crianças com necessidades especiais é um fator relevante para que a área de comparação se destaque:

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. (BRASIL, 1998, p. 35).

Os objetivos, apontados como componente curricular pelo RCNEI, são definidos em termos de capacidades e não de comportamentos, visando à ampliação das viabilidades de

consecução das intenções educativas. “[...] Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.” (BRASIL, 1998, p. 47).

Espera-se que as crianças desenvolvam capacidades, como a de conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorizando a *diversidade*; bem como estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a *diversidade* e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. (BRASIL, 1998).

A forma como a *diversidade* é focalizada revela o quanto as proposições elaboradas para o contexto educativo institucionalizado da educação infantil se aproximam dos objetivos apontados pelas orientações oriundas das já mencionadas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994). É marcante a visão de que a formação dos educandos deve privilegiar as competências e habilidades necessárias a serem adquiridas para que possam, ao final da jornada educativa escolar, corresponder às expectativas do movimento da sociedade e do mercado de trabalho. Assim, percebemos que a noção de aprendizagem vai consolidando a ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social sem, contudo, desprezar a convivência e o acolhimento da diversidade.

O papel da escola na formação do cidadão é evidenciado, sobretudo no que tange às habilidades e capacidades que o educando deve adquirir para a sua sobrevivência na sociedade capitalista. Contudo, o aprendizado não deve se restringir apenas ao desenvolvimento de tais habilidades. Para Lapierre (2003):

Um indivíduo humano somente se converte em uma pessoa sociável por um processo de socialização e de educação que não reprime nem sublima jamais completamente os impulsos associais. São os pequenos da espécie humana os que nascem mais inacabados, pobres em comportamentos pré concebidos, dependentes, que tem que aprender quase tudo, especialmente as regras do jogo social. (LAPIERRE, 2003, p. 21, tradução nossa)⁵⁶.

Salienta-se o quanto a escola contribui na formação do cidadão com a socialização e a convivência entre todos os envolvidos no espaço escolar. Além do conhecimento científico

⁵⁶ Un individuo humano solamente se convierte en una persona sociable por un proceso de socialización y de educación que no reprime ni sublima jamás completamente las pulsiones asociales. Son los pequeños de la especie humana los que nacen más inacabados, pobres en comportamientos preconcebidos, dependientes, que tienen que aprender casi todo, especialmente las reglas del juego social.

oferecido, a aprendizagem se amplia quanto às relações sociais, que implicam noções de ética, moral, respeito. Essa preocupação é apresentada por parte daqueles que criaram os PCN com a elaboração dos Temas Transversais – Ética; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual; Meio Ambiente e Saúde – questões sociais que recebem especial destaque nos documentos curriculares.

Tendo a *diversidade* ainda como foco, o RCNEI pontua que as propostas curriculares, para a sua efetividade, possuem particularidades que devem considerar as expectativas da população atendida e as características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida. Assim: “Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social.” (BRASIL, 1998, p. 65).

A forma como a *diversidade* é tratada aproxima-se do entendimento que Silva (2008) tem sobre o fato de que o comunitarismo é fundamento do conceito de democracia. A dimensão comunitária da democracia implica a oportunidade de o sujeito ser ouvido, ainda que suas particularidades não sejam atendidas. O importante é trocar ideias com o todo, discutir, mesmo que o resultado não seja favorável. Ao menos há o exercício de participação.

A tradição e a cultura são levadas em conta como formação da diversidade humana e, por isso, valorizadas pelo comunitarismo. Decorre dessa ideia que cidadania implica “A comunidade torna-se base para se pensar a participação como forma de vida, como um bem em si mesmo para as pessoas formadas em uma mesma tradição democrática. A identidade cidadã é pensada em seu nexos com a coletividade” (SILVA, 2008, p. 243)

Já no texto do documento elaborado pela SED/MS (2007), a *diversidade* aparece com maior frequência. O volume referente ao Ensino Fundamental cita que, diante das transformações pelas quais a sociedade passa desde os anos 1990, a escola precisa “[...] rever a estrutura, a dinâmica interna, as relações, a fim de contemplar um currículo que atenda aos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais e que apontam para a identidade, a diversidade e a autonomia por meio do aprimoramento da interdisciplinaridade e da contextualização.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 32).

Importa considerarmos a concepção trazida por Libâneo (2012) quanto aos rumos que a escola tomou diante da Declaração de Jomtien (1990):

[...] formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Não nos esqueçamos de que a escola tem, como função, oferecer conhecimentos científicos que não são encontrados facilmente em outro lugar e que são relevantes para a formação do homem e do cidadão.

Ao abordar as tecnologias, revela-se a presença da *diversidade* em nosso cotidiano e a necessidade de saber conviver com essa realidade:

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com as novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 15).

A *diversidade* apresenta-se também como um tópico específico, que aborda os diferentes tipos de educação oferecida para se atender à diversidade existente no País. “O movimento **inclusivo** pressupõe reflexão sobre a **Educação para Todos**, tendo em vista que uma escola democrática atende a diversidade, provocando mudanças em seus paradigmas e na formação docente, beneficiando assim, suas demandas socioculturais e étnicas.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 16, grifo do autor).

Diante disso, a escola precisa apoiar e dar a devida atenção às ações que ocorrem nas áreas de: Educação Especial, Educação para a Igualdade Racial, Educação para a Igualdade de Gênero, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental, que oportunizam o atendimento à diversidade, fomentam o respeito às diferenças, buscando a garantia do desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Em consonância com as orientações estabelecidas na Declaração de Jomtien (1990), é evidenciado o enfoque dado à questão da *diversidade*, valorizando-a nas diferentes maneiras de se trabalhar a educação, atendendo à diversidade encontrada na sociedade, tudo para se enquadrar na desejada “educação para todos”.

Sob as orientações do PCN (1997, 1998), o documento fez referência aos Temas Transversais. A *diversidade* ganha visibilidade com o tema Pluralidade Cultural, que tem por objetivo tratar “[...] da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por etnia, classe, crença religiosa e sexo.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 19).

Sob essa perspectiva, recorremos a Falleiros (2005) ao registrar que: “Esse ‘pluralismo’ que chega aos PCN como tema transversal, propagado pelos grupos capitalistas hegemônicos mundiais, evidencia a diversidade e a diferença, mas [...], desfoca a possibilidade de percebê-las em um conjunto, em uma lógica de processo, em uma estrutura unificadora” (FALLEIROS, 2005, p. 229).

Para trazer à tona os esforços envidados em prol de valorizar a *diversidade*, a Lei Nº 10.639/03 alterou o artigo 26 A e 79 B da LDB 9.394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental oficiais e particulares. (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

No caso do estado do Mato Grosso do Sul, a Educação Escolar Indígena adquire relevância. No estado reside a segunda maior população indígena do País, representada por nove etnias. Os professores vêm discutindo a viabilidade de propostas curriculares mais próximas da realidade dessas comunidades, para que possam ser atendidas em suas necessidades e especificidades. Assim,

[...] a construção dessas propostas curriculares diferenciadas requer uma formação específica do professor indígena. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação – SED/MS tem investido nessa área por meio da criação do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul que abriga dois cursos de formação inicial: o Curso Normal Médio Indígena - Povos da Região do Pantanal e Curso Normal Médio Formação de professores Indígenas – *Ara Verá* (Tempo-espço iluminado). Do mesmo modo, a Universidade federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com o Estado oferece o Curso em Nível Superior de Licenciatura Indígena para as etnias Guarani e Kaiowá. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 20).

Observamos que há iniciativa de se considerarem as especificidades e particularidades de parte da população do estado-membro que está inserida na condição de *diversidade*. Isto é, o estado de Mato Grosso do Sul possui uma população indígena considerável e o documento evidencia ações para garantir o direito à educação. Podemos mencionar que há um movimento

de recontextualização, sob a perspectiva apontada por Bernstein (1996, 1998), que se percebe quanto ao discurso trazido no documento nacional e a forma recontextualizada na escrita do documento estadual, marcada pelas especificidades de seu contexto sociocultural.

Na abordagem feita à disciplina Educação Física, a *diversidade* recebe destaque quando se considera “A dança tida como linguagem social universal através da manifestação cultural expressiva e representativa de aspectos variados da vida do homem, permitindo a transmissão de sentimentos e emoções por meio de sua prática. A diversidade cultural do nosso País permite desenvolver a dança com riqueza de movimentos e significados.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 30).

Na visão de Área da disciplina de Matemática, ressalta-se a relação entre *diversidade* e a Matemática: “O conhecimento matemático contribui de um lado para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; e de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 91).

No que concerne às competências e habilidades que os alunos devem adquirir por meio dos conteúdos, nos diferentes anos de escolarização, a partir das diferentes disciplinas, o reconhecimento e respeito à *diversidade* é um objetivo a ser alcançado. Na disciplina de Ciências, no 1º e 7º anos do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno aprenda a “[...] respeitar a diversidade humana”; no 4º ano espera-se que a criança saiba “comparar a diversidade dos seres vivos nos diferentes ecossistemas do município” (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Já na disciplina de Geografia, no 9º ano do Ensino Fundamental a *diversidade* é analisada além de nosso território nacional. O aluno deve “[...] compreender que a Ásia foi um continente marcado pela diversidade.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 171).

Na abordagem da disciplina Educação Religiosa, o conteúdo a ser trabalhado primária pela transversalidade com os Temas: Saúde, Sexualidade e Meio Ambiente, tendo o respeito à *diversidade* como principal objetivo. “Desse contexto observa-se, então, que a Educação Religiosa contribui de maneira coletiva na busca do Transcendente sem proselitismo, respeitando a pluralidade e diversidade cultural religiosa do Brasil.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 191). Assim, as competência e habilidades esperadas dos alunos do 9º ano é que possam “reconhecer a diversidade e o pluralismo cultural e religioso do Brasil” e

“Entender as diferenças de cada sociedade, baseados em valores humanos de igualdade, justiça social e paz.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 196).

O que percebemos é que, conforme o tratamento dado à *diferença*, a *diversidade* recebe especial atenção na forma de se trabalharem os conteúdos das disciplinas de Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia e Ensino Religioso, de modo a alcançar objetivos como a formação de um cidadão que, a partir dos diferentes conhecimentos, possa aprender a reconhecer e respeitar a *diversidade*.

As orientações trazidas apontam que o reconhecimento e o respeito à diversidade, advindos do processo de aprendizagem previamente estabelecido, composto por conhecimentos selecionados e distribuídos por metodologias prescritas, são objetivos alcançados para a formação do cidadão. A forma como o educando deve se apropriar dos conhecimentos já está definida, sem abertura para questionamentos mais amplos que os levem a pensar em sua condição de homem social.

Diante da percepção de como os conteúdos estão propostos, há a definição de um novo conceito de cidadania para o início do século XXI:

[...] incorporar uma consciência socioambiental planetária, uma ética voltada ao desenvolvimento do pluralismo cultural, uma postura de trabalho e consumo flexível e disposta à negociação, uma noção de saúde e sexualidade que multiplique as informações disponíveis sobre o autocuidado. O ‘cidadão’ torna-se surpreendentemente responsável pelos destinos do planeta, ainda que – mero detalhe – não seja convidado a participar das decisões econômicas e políticas controladas pelos grupos hegemônicos nacionais e internacionais. (FALLEIROS, 2005, p. 234-235).

É indispensável que o estudante desenvolva a competência cidadã entre as outras que são esperadas. Concordamos com Dubet (2011):

Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos. (DUBET, 2011, p. 292).

Para exercer na prática seus direitos, é necessário que o cidadão os conheça, que tenha noção de sua realidade a partir dos conhecimentos obtidos em sua formação escolar e não escolar e, por meio de sua atuação na sociedade, reflita sobre suas práticas e as práticas de

seus semelhantes, de modo que visem à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cooperativa, mesmo no contexto capitalista contemporâneo.

Já o documento do Ensino Médio expressa que, concernente ao processo de aprendizagem, deve haver atenção especial por parte da equipe escolar, em considerar a *diversidade* de interesse e habilidades dos sujeitos participantes do processo. (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

Assim como no volume do Referencial para o Ensino Fundamental, neste volume a *diversidade* recebe destaque em um tópico específico no texto, que traz uma abordagem mais ampla sobre as ações que a escola pode desenvolver para enfrentar a diversidade da sociedade brasileira. “[...] trabalhar com a diversidade significa propor para o sistema de ensino o desafio de oportunizar condições para atender bem a todos os seus alunos.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 16).

Observamos a relação estabelecida entre *diversidade e diferença*. Pensar a diversidade implica necessariamente reconhecer o direito e o respeito à diferença.

A nação brasileira é notadamente constituída pela diversidade e no âmbito desta questão, a educação para a **diversidade étnico-racial/cultural** assume a requerida e imprescindível ação de promovê-la visando reconhecer, valorizar, respeitar e dialogar com as diferenças. [...] Diante da diversidade, que se coloca no coletivo social brasileiro, a escola é chamada a enfrentar esse desafio e a refletir sobre a construção do processo histórico/social/cultural da humanidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 17-18, grifo do autor).

A Educação e o Ensino para o Trânsito é uma temática inserida com o intuito de uma formação mais ampla do alunado, já que a escola é chamada a lidar com esse requisito.

Nesse sentido, a inclusão da Educação e do Ensino para o Trânsito, na prática pedagógica da comunidade escolar, proporciona mudanças de comportamentos e oportuniza o exercício da cidadania, inclusão social, respeito à diversidade e solidariedade, estimulando nas crianças, adolescentes, jovens e adultos atitudes, valores e hábitos que venham de fato contribuir para a preservação da vida, para a paz no cotidiano dos espaços urbanos e rurais, capazes de ajudar na redução dos acidentes de trânsito. (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 21).

A forma como o texto manifesta a preocupação em se valorizar a *diversidade*, no que tange aos diferentes interesses dos educandos, bem como com o papel social que a escola tem ao conceder o acesso a conhecimentos científicos, além de formar cidadãos solidários, tolerantes, cooperativos, revelam um esforço discursivo em mostrar a capacidade que a escola tem de ser justa.

Entretanto, desconsidera-se que a igualdade de oportunidades de acesso à escola não garante a justiça escolar. Ainda há que se admitir o mérito pessoal no desempenho da aprendizagem, elemento gerador das desigualdades de êxito escolar, já que os educandos têm diversas origens que implicam graus de maior ou menor dificuldade na apreensão dos conhecimentos.

Como competência e habilidade a serem adquiridas na disciplina de Sociologia, o alunado tem que “[...] compreender as diferentes manifestações culturais, adotando uma atitude de preservação do direito à diversidade, no sentido de superar conflitos e tensões da sociedade contemporânea.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 141).

A intenção acima focalizada como um objetivo a ser alcançado a partir do ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, poderia se aproximar de um dos princípios da Educação em Direitos Humanos, não fosse pelo viés neoliberal que a proposição carrega, pois é esperada a aquisição de habilidades e competências para que ocorra a compreensão ou a aceitação de uma condição social, que é histórica e carregada de conflitos.

Uma educação para a democracia e a cidadania vai além da simples compreensão da existência da *diversidade*. Ela deve sugerir questionamentos e discussões acerca de como a sociedade se constituiu dessa forma, e não de outra. Que condições promoveram a conjuntura social atual? É possível transformá-la? Esses questionamentos, aliados aos conhecimentos adquiridos pela vivência cotidiana e pelos conhecimentos acessados na escola, poderiam realizar o movimento em direção a uma educação democrática.

Já no documento da rede municipal de Campo Grande-MS, a *diversidade* é citada ao se abordar o perfil do aluno. É necessário que se conheça quem frequenta a escola para que o trabalho didático possa ser efetivado.

Para conhecê-los, é mister aprender que todos que a frequentam são diferentes em gêneros, etnias, classe social, idades, mas possuem uma mesma especificidade no sentido de que estão ali para aprender. O olhar para a diversidade contida na escola faz com que tracemos o perfil das crianças e dos jovens que queremos formar. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 38, v IV).

A *diversidade*, nesse caso, remete-nos à perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008) quanto às desigualdades do êxito escolar dos alunos procedentes das diferentes classes sociais:

[...] com efeito pode se colocar, por hipótese, que o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar [...] do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 94-95, grifo do autor).

Dito de outra forma, os conhecimentos previamente selecionados, organizados e distribuídos pelo currículo respondem a uma escolha que tende a favorecer os estudantes dos grupos socialmente favorecidos, contribuindo para a manutenção das desigualdades. A distância entre os conhecimentos acessíveis na escola e os conhecimentos trazidos do contexto familiar promove maiores dificuldades de apreensão e êxito escolar.

Conforme Valle (2013), a noção de justiça escolar se apresenta em construção, mergulhada em incertezas e ambiguidades. Há, entretanto, dois princípios indispensáveis a serem considerados nesse contexto: a igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar.

Ainda que se pense em oferecer uma igualdade de oportunidade de acesso à escola, como forma de garantia do direito à educação, a meritocracia fomenta a desigualdade escolar decorrente das desigualdades sociais anteriores ao momento em que o educando entra na escola e o contato com os conhecimentos selecionados para serem acessados no processo educativo escolar (DUBET, 2005).

A abordagem de Gimeno-Sacristán (2001), quanto à escola obrigatória, revela a mesma linha de pensamento dos autores acima:

A escola legítima, pela via da apreciação do *mérito pessoal* dos alunos, as diferenças e desigualdades entre indivíduos, transformando-as em um escalonamento dos rendimentos escolares. Assim, legitima-se como instituição que oferece oportunidade para todos, ainda que não ofereça a todos a mesma coisa. (GIMENO-SACRISTÁN, 2001, p. 79, grifo do autor).

A escola marcada pela meritocracia permite que as desigualdades sociais se transformem em desigualdades escolares e, mais à frente, no fim do processo escolar, em

desigualdades sociais novamente. Como os alunos vêm de origens diversas e trazem em sua formação inicial contextos sociais e culturais diferentes, o conhecimento selecionado e distribuído pela escola irá se aproximar de parte desses alunos, não de todos.

Decorre, dessa realidade, a necessidade de que a escola, para ser justa, promova o acesso a uma base comum de conhecimentos, para que os alunos desiguais e diferentes possam ter assegurada a chance de saírem de um mesmo ponto de partida no longo processo educativo escolar.

Em item que aborda os Movimentos Indígenas e Educação, há menção aos projetos iniciais desenvolvidos pelo governo brasileiro, a partir de 1910, para atendimento aos indígenas, considerados não satisfatórios. “O problema é que esse processo [SPI – Serviço de Proteção ao Índio] não respeitava as diversidades dos povos indígenas cujo início foi marcado por violação de direitos.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 65, v I).

A *diversidade* também é abordada quando se ressalta o valor que o governo brasileiro tem dado às questões de etnia e à Educação Especial. São elencadas as Ações afirmativas como meio de amenizar as situações discriminatórias sofridas pelas pessoas de cor, indígenas e deficientes, no âmbito da educação e do emprego, culminando com a criação das cotas. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

Nesse caso, entendemos que as ações afirmativas e as cotas vão contra o que esperamos de uma escola justa. Em busca de amenizar discriminações sofridas por determinados grupos da sociedade, as ações afirmativas reforçam as diferenças, buscando compensar algumas minorias em detrimento do direito de igualdade que todos devem ter aos bens sociais. O governo deve planejar seus investimentos e políticas públicas educacionais de modo a construir um sistema educacional que efetivamente garanta o direito à educação para todos, sem distinções ou classificações.

Uma escola justa e democrática deve acolher a todos, independentemente de cor, gênero, etnia ou condição econômica. Deve oferecer uma educação básica de qualidade que permita, a partir do contexto escolar, dentro das limitações impostas pela sociedade capitalista e desigual, minimizar as desigualdades, dando condições para que os educandos sejam formados para atuar numa sociedade democrática, conscientes de seu papel na participação do bem comum.

O ensino de Artes na alfabetização apresenta como um dos objetivos:

Resgatar e valorizar a diversidade das manifestações culturais e favorecer o conhecimento estético visual da arte indígena, européia, norte-americana, africana, latinoamericana e oriental como significativas pelo caráter identitário e pela riqueza dessa diversidade nas culturas brasileira e regional. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 160, v I).

A *diversidade* pode ser percebida desde a infância. Desde cedo, deve ser valorizada a compreensão de que a humanidade é diversa e que, para construir a cidadania, é imprescindível o respeito a todos os que vivem na sociedade. É interesse comum o bem-estar social. O reconhecimento e o respeito à diversidade e à diferença promove a busca do fazer pela coletividade.

Já na disciplina de Educação Física, a metodologia de ensino para o 1º e 2º anos, é mais crítica. A seleção dos conteúdos traz uma maior proximidade com a realidade e as necessidades das crianças. Essa concepção de metodologia difere de outra utilizada antes dos anos 1980, a mecanicista, “[...] que apresenta como característica a exercitação mecânica, desrespeito à diversidade e à competências individuais e a preocupação exclusiva com o desempenho final da criança.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 191, v I).

Para a mesma disciplina, ainda, revela-se a existência das Práticas Corporais Alternativas, que surgiram nas últimas décadas do século passado, que poderiam ser utilizadas no ensino e que buscavam valorizar a compreensão de si e do outro, os sentimentos, e as emoções. “Essas práticas corporais constituem-se em conhecimentos de diversas culturas e resgatam valores como: inclusão respeito às diversidades, solidariedade, interdependência, tolerância, ética e autoconhecimento.” (CAMPO GRANDE, 2008, v II).

A criança deve ser capaz de identificar a *diversidade* de organizações familiares, segundo o conteúdo de História, do eixo Relações sociais da cultura e do trabalho para o 2º ano do Ensino Fundamental. O professor assume a posição de mediador, contribuindo para a construção do conhecimento de seus alunos, dentro e fora da sala de aula. “É o responsável por ensinar à criança como apropriar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos. Cabe ensinar como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula, temas e problemáticas em narrativas históricas.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 218, v I).

A *diversidade* ganha espaço na abordagem da avaliação. A avaliação formativa visa a alterar o quadro de fracasso escolar e desigualdades sociais, buscando “[...] romper com as políticas autoritárias e com as metodologias padronizadas que não respeitam a diversidade e pluralidade culturais.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 223, v I). A avaliação mediadora

possibilita que os alunos aprendam todos os dias, cada um a seu modo. Deve-se considerar os processos avaliativos com a mesma flexibilidade que a *diversidade* no contexto educacional.

No contexto das disciplinas acima citadas, as análises operadas sobre a *diversidade* se aproximam das referentes à *diferença*. O discurso trazido no texto curricular anuncia que os conteúdos de tais disciplinas intencionam, para o educando, o reconhecimento que essas áreas de comparação devem ter para a construção de uma escola justa. No entanto, as proposições se limitam à aceitação e reconhecimento da existência da *diversidade* na sociedade, sem promover reflexão quanto às formas pelas quais elas se constituíram histórica e politicamente.

Ao trazer os fundamentos do ensino de Geografia para o 1º e 2º anos, menciona-se que Paul Vidal de La Blache, representante do pensamento geográfico francês, considerava que a *diversidade* dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida. (CAMPO GRANDE, 2008, v I). Nos conteúdos para o 7º ano do Ensino Fundamental, do eixo O homem e a construção do espaço, a Paisagem e a Diversidade territorial do Brasil, são elementos a serem estudados e estão entre seus tópicos: população brasileira: diversidade de povos, movimentos migratórios, população economicamente ativa, economia formal e informal, e indicadores sociais brasileiros.

Já o Ensino Religioso “[...] tem como função pedagógica proporcionar às crianças uma educação para a cidadania, já que sua proposta é trabalhar a religiosidade como valores humanos, éticos e sociais, e assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 259, v I).

Ainda como um dos objetivos do Ensino Religioso, está “[...] respeitar os movimentos sociais em favor das diversidades culturais, étnicas, e religiosas, tanto locais, quanto no Brasil e no mundo, compreender a função social desses movimentos com ética e sem proselitismo.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 144, v III).

Em um item dos Fundamentos da Língua Portuguesa, ao discorrer sobre Concepções de Língua, é mais uma vez enfatizado o contexto de *diversidade* cultural no qual o País está constituído, e o quanto isso influencia na forma como as pessoas se comunicam, mesmo existindo uma Língua Portuguesa padrão. (CAMPO GRANDE, 2008, v II). Com relação ao estudo de Língua Estrangeira, consta que estudar tal disciplina é um estímulo ao reconhecimento da *diversidade* cultural. Além disso, “A diversidade de visualidades nas aulas de Arte deveria assumir a responsabilidade primordial de oferecer oportunidades de acesso ao

aluno aos códigos, símbolos e regras das linguagens artísticas historicamente produzidas.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 223, v II).

Na abordagem dos Fundamentos da Matemática, a *diversidade* é ressaltada, pois “A Linguagem Matemática transcende a diversidade das línguas e das nacionalidades; possui um conjunto de símbolos próprios, codificados e se relaciona de acordo com determinadas regras; entretanto, apresenta registros orais e escritos como qualquer outra linguagem.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 77, v IV). Em Ciências o objetivo é fazer com que o aluno desenvolva “[...] a capacidade de se expressar, de justificar opiniões, de tomar atitudes, de saber ouvir e compreender a diversidade de opiniões de forma a exercitar a prática cidadã.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 148, v IV).

Os conteúdos selecionados para o ensino de Ciências do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental referem-se à diversidade, relacionando e comparando os seres vivos em geral, as especificidades das espécies, as características dos seres humanos e dos outros seres vivos. Já os conteúdos do eixo Ser humano e saúde, do 7º ao 9º ano da mesma etapa, trazem a diversidade voltada para outro aspecto: “[...] espera-se que o aluno mostre-se capaz de analisar e respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; compreender as mudanças decorrentes da puberdade, respeitando as diferenças sexuais e o direito à expressão, garantindo a dignidade do Ser Humano.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 169, v IV).

A orientação apresentada pelos documentos é sempre de reconhecimento da diversidade a partir dos diferentes conteúdos selecionados nas diferentes disciplinas, em consonância com as orientações das Declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994), como resposta à almejada “Escola para Todos”.

Mais do que reconhecer a diversidade, é primordial que a escola promova práticas educativas que permitam ao aluno compreender que são integrantes dessa diversidade e precisam construir um senso de coletividade, de comunidade, de responsabilidade social, tendo consciência de seus direitos e deveres. Sobretudo, compreender que é vital ser ativo, atuante, questionador, sempre em busca de alcançar e manter a cidadania e uma sociedade democrática.

3.3 DESIGUALDADE NA ESCRITA CURRICULAR DA NOÇÃO DE INCLUSÃO SOCIAL

No que tange à *desigualdade*, o PCN aponta a situação do ensino fundamental no País como um cenário revelador para esse aspecto. Embora considerando que a oferta de vagas estivesse praticamente universalizada no País, o PCN contém dados⁵⁷ reveladores da desigualdade desse quadro.

O maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrios na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e a criação de escolas unidocentes ou multisseriadas. (BRASIL, 1997, p. 17).

As informações registram que, referente ao número médio de anos de estudo, havia grandes diferenças regionais. A região Nordeste encontrava-se muito abaixo da média nacional. Ainda sob este indicador, quando consideradas as questões de gênero e de cor, os dados⁵⁸ revelavam um relativo equilíbrio para a primeira, e grande oscilação para a segunda: “[...] mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revelava os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza.” (BRASIL, 1997, p. 19).

No que concerne às taxas de transição – promoção, repetência e evasão – apontou-se também a *desigualdade*. Considerando as regiões do Brasil, no período 1981-1992, o Sul, o Sudeste e o Centro-Oeste indicaram tendência de queda dos índices de repetência e aumento das taxas médias de promoção, o que não ocorreu nas regiões Norte e Nordeste. Contudo, em 1992, as regiões Norte e Nordeste mostraram tendência de queda nas taxas médias de evasão, aproximando-se da média nacional. (BRASIL, 1997).

O potencial mais significativo que a educação desempenha hoje para todos é o da *inclusão*. Se não são dadas as condições mínimas necessárias para que as desigualdades possam começar a ser corrigidas, não só estamos diante de um problema de injustiça, mas também diante do abismo entre seres humanos que não só discrimina os desfavorecidos, mas que os afasta

⁵⁷ Dados obtidos MEC/SEDIAE/SEEC

⁵⁸ Dados disponíveis no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, Brasília, 1996.

definitivamente da sociedade. (GIMENO-SACRISTÁN, 2001, p. 66, grifo do autor).

A *desigualdade* foi destacada de forma a revelar em termos quantitativos a deficiência da qualidade da educação no Brasil, à época. No entanto, Paro (2001, p. 45) defende que “[...] o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem mediados mediante provas e exames convencionais”.

A qualidade da educação parece estar relacionada com os objetivos que se esperam buscar com a educação. Em seu entendimento, a escola fundamental pauta-se na realização dos objetivos que abarcam duas dimensões: individual e social.

Em síntese, a dimensão individual implica a formação do sujeito para seu desenvolvimento, para que possa prover sua subsistência, seu bem-estar pessoal. A dimensão social relaciona-se à formação do cidadão para viver na sociedade, contribuindo para seu bem viver e o bem comum, ou seja, uma educação voltada para a democracia.

No tocante ao RCNEI, a *desigualdade* constou da grande quantidade de propostas curriculares elaboradas para a educação infantil, expressando “[...] também, as desigualdades de condições institucionais para a garantia da qualidade nessa etapa educacional” (BRASIL, 1998, p. 14).

Neste RCNEI a concepção de criança, havia destaque para o cotidiano bastante adverso que as crianças pequenas brasileiras enfrentavam. Enquanto algumas, desde cedo, conheciam uma condição de vida precária, de maus tratos e de exploração do trabalho infantil, outras eram atendidas em seus direitos garantidos por lei, tendo amparo e proteção familiar, atendimento à saúde, alimentação e lazer satisfatórios para uma vida digna. “Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.” (BRASIL, 1998, p. 21).

O destaque dado à *desigualdade* vem revelar o contexto social desigual da sociedade brasileira, constituído por realidades múltiplas e díspares vivenciadas pela infância. Isso implica um contexto institucional educativo complexo e intrincado, que requer ainda muito investimento do setor público para que possa se melhorar o atendimento ao direito à educação.

Trazer à tona a inclusão social requer que os educadores sejam impelidos a uma análise cotidiana e sistemática da prática educativa, pautada no respeito e no sentido de favorecer a aprendizagem de todos os educandos, independentemente da natureza e complexidade de suas dificuldades (OLIVEIRA, A., 2008).

Esse cenário de dificuldades serviu como estratégia para que o MEC divulgasse a noção de que a defasagem das propostas curriculares elaboradas pelas diversas secretarias estaduais de educação evidenciava a carência de novos parâmetros nacionais (FALLEIROS, 2005).

A *desigualdade* ainda aparece na abordagem sobre o profissional de educação infantil. O documento aponta que, embora não existissem informações abrangentes sobre a formação do profissional que trabalhava com as crianças de zero a seis anos, havia estudos⁵⁹ que mostravam que muitos desses profissionais não possuíam formação adequada, suas condições de trabalho eram precárias e a remuneração baixa, com agravamento do quadro para os profissionais que trabalhavam nas creches, pois boa parte deles não possuía formação escolar mínima. (BRASIL, 1998).

Este quadro revela o descaso que essa etapa da educação básica sofre, pela falta de planejamento e execução dos recursos destinados à educação no País. Barreto (2003) reconhece o avanço da CF (1988), ao oportunizar que o contexto da educação infantil seja modificado, tornando-a mais uma etapa obrigatória da educação básica, portanto, um direito do cidadão, especificamente um direito subjetivo, o que dá um poder maior de cobrança para o cidadão.

Contudo, não é porque está garantido em forma de Lei que esse direito é devidamente atendido. A autora menciona fontes de pesquisa realizada em 2001⁶⁰, tais como o Plano Plurianual 2000-2003 e os orçamentos da União de 2000 e 2001. Após investigação e análise dos dados, evidenciou-se a precariedade dos investimentos por parte do governo federal na educação infantil, nos diferentes setores que se relacionam a ela: modernização e construção de creches, formação dos profissionais que atuam nessa etapa, recursos para atendimento das crianças no que concerne ao cuidar e educar característicos dessa etapa educacional.

Recebe destaque o fato de que “[...] deve-se ter em mente que o financiamento é apenas um instrumento das políticas públicas, cuja formulação envolve muitos fatores [...]” e

⁵⁹ Dados disponíveis em MEC/SEF/COEDI, 1994.

⁶⁰ Pesquisa “Crianças de zero a seis anos: suas condições de vida e seu lugar nas políticas públicas” (Barreto, 2001).

que a questão da educação infantil, por ser complexa, “[...] envolve o embate entre setores governamentais na divisão de responsabilidades e de recursos. Esse parece ser o caso vivido, no momento, no que tange ao apoio financeiro federal para a educação infantil.” (BARRETO, 2003, p. 64-65).

Quanto ao documento elaborado pela SED/MS (2007) para o Ensino Fundamental observamos que, já na primeira página, o Referencial revela a preocupação com a *desigualdade* e o papel da escola na sociedade: “A escola vinculada à sociedade precisa ser crítica, democrática e de qualidade, preocupar-se com as desigualdades e com o destino de seus educandos. Assim sendo, deve estar aberta ao novo e adequar-se às exigências, desafios e expectativas, transcendendo às convencionais.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

Nesse aspecto, a ideia do processo de aprendizado se organiza nas relações do sujeito com os outros e com o mundo, destacando o papel do agir comunicativo e suas consequências numa sociedade que seria reprodutora social. O autor vê a inclusão social como: “A capacitação educacional e a oportunização de uma educação de qualidade para todos os brasileiros é a maior e a mais significativa revolução moral que podemos postular para nossa democracia” (OLIVEIRA, N., 2008, p. 29).

Sob as orientações do PCN (1997), ao abordar o Tema Transversal Trabalho e Consumo, acentua-se a relevância dessa temática para discussão e compreensão das questões referentes às relações sociais e das formas de realização e organização do trabalho e do consumo, o que necessariamente direciona os questionamentos para a realidade da sociedade capitalista e desigual. Dessa forma, é objetivo da escola que os educandos possam:

[compreender] as relações existentes, nacional e internacionalmente, dos movimentos que defendem a idéia de que a participação na sociedade moderna através do consumo deve implicar a crítica e o repúdio à exploração e precarização das relações de trabalho, às desigualdades e discriminação de gênero, etnia e idade, assim como, a defesa de direitos em relação ao meio ambiente e à saúde. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 23).

O tema trabalho e consumo é conduzido de forma que não se faça distinção entre essas duas esferas, preconizando a formação de valores voltados à hegemonia capitalista. Nesse sentido, a luta pela cidadania passa pela reivindicação ao direito ao consumo. O trabalho perde sua conotação de constituidor da condição humana.

Ao tratar da disciplina de História, verifica-se a necessidade de observação da forma de percepção da *desigualdade*, pois:

O conteúdo histórico deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, racial, étnica, cultural, mas do ponto de vista das capacidades mentais, a lógica do desigual não procede, uma vez que as ciências no estudo dos processos de aprendizagem partem da certeza de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 28).

Igualmente, na disciplina de Geografia, a *desigualdade* ganha destaque, uma vez que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental devem desenvolver, como competência e habilidade, a compreensão de que “[...] a organização do espaço é fruto das desigualdades sociais.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 168).

Ao apresentar a Visão de Área da disciplina Educação Religiosa, revela-se que, diante do contexto de crise pela qual a educação vem passando no Brasil, as desigualdades sociais geram mudanças na sociedade, fomentando a busca por respostas que venham a nortear e manter o equilíbrio psíquico e religioso. (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Não é possível esperar que a escola acabe com as desigualdades sociais, pois a instituição não pode ser responsabilizada de forma isolada pela sua criação. Essa é a maior mazela da sociedade e os fatores determinantes são externos à escola. Contudo, a escola pode ser um espaço que, por sua função social, pode contribuir na formação de cidadãos que sejam mais críticos, questionadores e ativos, visando a uma melhor condição de vida do coletivo social.

Diante disso, a inclusão social pode ocorrer a partir do sistema educacional e “[...] para ser democrático, tem de ser plural, ou seja, acolher no seu interior o pluralismo de idéias a que se refere a Constituição Federal (art. 205), assegurando a plena liberdade de expressão para todas as correntes de pensamento que a sociedade abriga” (PALMA FILHO, 1988, p. 115).

No entanto, o que observamos é uma escola inserida numa sociedade democrática, em que a busca pela igualdade de oportunidades de acesso ao espaço escolar, com a intenção de extirpar as desigualdades na garantia do direito à educação, não impede a desigualdade gerada a partir do mérito decorrente do desempenho individual do educando no processo educativo escolar. “O justo já não pode seguir identificando-se com um *universalismo homogeneizador*,

pois exige ser compensado com o reconhecimento de contextos e culturas.” (BOLÍVAR, 2012, p. 11, tradução nossa, grifo do autor).⁶¹

As desigualdades de acesso à educação em nossas sociedades aparecem como a principal causa das desigualdades profissionais e sociais. Uma das maneiras de reduzi-las, senão a principal delas é garantir conhecimentos indispensáveis à cidadania e competências mínimas, sobretudo aos menos favorecidos, a fim de que possam encontrar sua própria via de êxito e de realização pessoal.

A relevância em tratar o tema Trabalho e Consumo de forma particularizada não implica somente possibilitar o entendimento sobre a *desigualdade*, as questões do trabalho, as relações sociais e a sociedade capitalista, mas, sobretudo, leva-nos a considerar o que Falleiros (2005) defende:

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. (FALLEIROS, 2005, p. 211).

O novo homem que se deseja formar aprende a lidar com a flexibilização do mercado de trabalho, buscando sempre adequar-se, empreender em novas situações que lhe possibilitem renda, para que seja um consumidor, acima de tudo. Deve apresentar senso de responsabilidade para com as questões sociais, mas pautado na individualidade, sem a noção de cooperação, coletividade e ganho comum a partir de ações conjuntas. Essa proposta de educação destoa da que acreditamos ser relevante para se alcançar uma sociedade democrática e justa.

No volume sobre o Ensino Médio, para *desigualdade*, o que encontramos já foi mencionado anteriormente também quanto à *diversidade*, uma vez que as noções elencadas por nós como áreas de comparação por vezes se relacionam e estão interligadas.

Na disciplina de História como competência e habilidade a ser desenvolvida pelo alunado, está o reconhecimento das desigualdades, bem como da igualdade, das diferenças, das semelhanças, dos conflitos, das solidariedades, das permanências e rupturas nas ações e relações humanas. (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

⁶¹ Lo justo ya no puede seguir identificándose con un *universalismo homogeneizador*, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas.

Diante disso, a cidadania deve ser pensada coletivamente, a partir da ação do indivíduo, como cidadão-indivíduo, que se move no social, e cidadão-coletivo, que participa do social. O cidadão deve ter acesso à informação abundante, inclusive ao estudo sistematizado para que, mediante sua vivência na sociedade, permeada por relações sociopolíticas, econômicas e culturais, possa se constituir como sujeito reflexivo e atuante.

Já no documento elaborado pela SEMED (2008), a primeira menção à área se dá no item que aborda o perfil do professor e que explicita o momento histórico brasileiro nos anos 1930 e 1940, para o qual a *desigualdade* social tornou-se exacerbada e a atenção voltava-se para a Pedagogia Nova, que divulgava a crença na escola como promotora da equalização social. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

Ainda no tocante às tendências pedagógicas, ao mencionar sobre a atualidade, ressaltam-se as influências do neoliberalismo na educação, “Nessa perspectiva, a educação passa a ser concebida como mercadoria. A educação entendida como mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 35, v I).

Nesse caso, embora sejam elencadas as consequências do neoliberalismo na educação, é possível que, após uma mudança operada na forma de gerenciar a educação, ela possa trazer melhores resultados. Afinal, como comenta Gentili (s/ano) sobre o pensamento neoliberal vigente na área educacional, “[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial”.

Em item específico sobre Políticas Afirmativas, a *desigualdade* figura como elemento chave para sua realização, ao considerar “[...] a inclusão social ‘meio’ para a construção histórica de uma nova sociedade que seja despida de preconceitos, discriminações e desigualdades, as Políticas Afirmativas não devem esquivar-se do contexto da educação.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 67, v I).

Entretanto, não esquecemos de que “Determinados serviços públicos, como o acesso a educação, tem de ser assegurados indiscriminadamente” (BOLÍVAR, 2012, p. 13, tradução nossa)⁶², o que põe em causa a proposta das políticas afirmativas, que privilegia por meio de cotas determinado grupo desfavorecido, deixando ainda outros grupos da minoria à margem do atendimento ao seu direito à educação.

Quanto aos Movimentos das mulheres (Gênero) e Educação, ressalta-se que “A implementação de políticas públicas para mulheres tornava-se fundamental a partir das

⁶² Determinados servicios públicos, como el acceso a la educación, han de ser asegurados indiscriminadamente.

evidências de desigualdades e discriminações sofridas por elas.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 71, v I).

O contexto de desigualdade que a sociedade apresenta para as crianças é destacado quando se observa que elas sofrem, tanto quanto os adultos, as consequências dessa difícil realidade. O acesso à escola pode romper com esse processo desumano, ao oferecer oportunidades de aprendizagem e acesso a conhecimentos que tenham, como consequência, mudanças nas formas de ver e compreender o mundo e a vida. Sobre a concepção de infância, o documento deixa claro que:

[...] é importante contextualizar a infância para não entendê-la a partir de uma concepção idealizada e romantizada. Temos um universo de crianças marcado pela exploração do trabalho infantil, pobreza, maus-tratos, violência, abuso sexual e privação do convívio familiar. Portanto, não há facilidade em ser criança numa sociedade marcada pela desigualdade e pensada pelos adultos e para os adultos. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 83, v I).

O fracasso escolar relaciona-se às *desigualdades* sociais. A avaliação formativa tem por objetivo ir contra essa realidade. Para tanto, a escola carece de políticas mais flexíveis, com metodologias diferenciadas, capazes de valorizar a diversidade e a pluralidade cultural. (CAMPO GRANDE, 2008, v I).

Por outro lado, as considerações de Gimeno-Sacristán (2001) sobre a educação obrigatória revelam que pensar o fracasso da escola obrigatória implica compreender que:

Parece que a universalidade da educação para os sujeitos diferentes termina na entrada do recinto escolar, para, uma vez dentro dele, os sujeitos serem hierarquizados, expedindo um certificado com a desigualdade na saída, o que dá lugar a exclusão dos escolarizados. (GIMENO-SACRISTÁN, 2001, p. 79).

Assim, o fracasso da escola obrigatória incide no fato de a instituição acolher em seu seio toda a diversidade da população escolar, não no fracasso da educação, mas na forma de provê-la a uma população heterogênea sob o ponto de vista social, cultural e psicológico.

A avaliação da aprendizagem é mais uma vez citada como meio de promover reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, visando a um melhor desempenho do aluno. As três áreas de comparação elencadas para nossa investigação revelam a dimensão que a avaliação tem dentro do processo educativo, visto que as políticas voltadas para a avaliação são

oriundas dos documentos internacionais – Declaração de Jomtien (1990) – e pretendem expandir o alcance da escolarização.

O ensino de Geografia também se modificou de acordo com as transformações pelas quais a sociedade veio passando. A disciplina recebeu a inserção de conteúdos políticos relevantes para a formação do cidadão. “É por meio deles que se poderá chegar a compreensão das desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo quanto na cidade.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 244, v I). O conteúdo para o 7º ano do ensino fundamental dessa mesma disciplina deveria conduzir o aluno à reflexão “[...] sobre a urbanização do ponto de vista dialético, sua evolução histórica, comparar a dinâmica do fenômeno com a de outros Países e analisar a segregação e desigualdades humanas nas grandes cidades.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 119, v III).

Para o 6º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos devem respeitar e compreender as diferenças étnicas, além de analisar criticamente as *desigualdades* culturais, sociais e econômicas. (CAMPO GRANDE, 2008, v II).

No ensino de Artes, ao abordar a metodologia de ensino, outra vez se remete às tendências pedagógicas. “A Pedagogia Histórico-Crítica surge no fim dos anos 1970, em contraposição à escola que reproduz o sistema e as desigualdades sociais, [o objetivo desta] prepara o aluno para participação ativa na sociedade.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 216, v II).

Evidenciamos que fica a cargo das disciplinas, por meio dos conteúdos e da intervenção do professor, a condição de oferecer que o educando compreenda que existe *desigualdade* em nossa sociedade, mas não se sugerem indagações que problematizem o porquê desta condição de vida. Não são levantados questionamentos que coloquem em causa os determinantes que contribuem para a realidade vivida, o que compromete a viabilidade de se pensar em formas que sinalizem uma mudança nesse quadro.

Não basta reconhecer que há *desigualdade*. Essa tarefa é fácil de realizar, pois não é preciso ir à escola para se constatar o fato, tampouco pensar em formas de inclusão social como as ações afirmativas – cotas em universidades públicas – como se fossem a solução do problema. A questão é muito mais complexa e envolve aspectos sociais, culturais, étnicos, de gênero e, sobretudo, econômicos. Mas a escola deve, por meio de sua organização curricular, observando o currículo prescrito e o currículo oculto, propor práticas educativas

emancipatórias, que permitam aos alunos compreender a realidade que vivem e questioná-la, refletindo sobre as formas de constituição das sociedades no mundo, pensar como chegaram a esse ponto e se há ou não a possibilidade de mudança.

3.4 AS ESCRITAS CURRICULARES SOBRE AS NOÇÕES DE DIFERENÇA, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE E AS EXPRESSÕES DA “JUSTIÇA CURRICULAR”

Considerando-se as semelhanças e diferenças que a análise das áreas de comparação eleitas pode produzir, neste item passamos a aproximá-las das possibilidades, ou não, da idealização da justiça curricular nos documentos analisados.

No tocante à diferença, o que percebemos foi o destaque como uma noção a ser reconhecida e considerada nas diversas etapas que compõem a educação básica, como formas de se pensar o processo educativo institucionalizado. Tendo o currículo o papel de prescrever e organizar a forma pela qual o processo pedagógico pode/deve ocorrer na escola, ele aponta o quanto a valorização, o reconhecimento e o respeito às diferenças é fundamental para que se possa construir uma escola que seja o *locus* de efetivação do direito à educação.

Os quatro documentos analisados evidenciaram o valor que se pretende dar à *diferença*, como uma forma de corroborar com a proposta de uma “Escola para Todos”, objetivo que norteia as políticas educativas do País, embasadas nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994).

Os PCN e o RCNEI evidenciaram preocupações semelhantes no que tange à organização do processo educativo escolar e a busca por resultados positivos no desempenho dos alunos. O primeiro valorizou a *diferença*, ao prescrever a organização da escolaridade em ciclos e o uso reflexivo dos resultados das avaliações de aprendizagem; o segundo, ao indicar que a prática pedagógica do professor deve ser pautada no reconhecimento das diferenças.

O Documento Curricular Municipal, assim como o PCN, dedicou especial atenção à avaliação da aprendizagem, enfatizando a avaliação qualitativa e a formativa como elementos imprescindíveis para o reconhecimento das *diferenças*, e a sugestão de formas diferenciadas de ensino em busca de um bom desempenho dos alunos na aprendizagem.

O reconhecimento e o respeito às *diferenças* foram pontos comuns entre algumas disciplinas dos Documentos Curriculares Estadual e Municipal, ora expressos em seus objetivos, ora em metodologias de trabalho e em habilidades e competências a serem

adquiridas pelos alunos. Em ambos os documentos, as disciplinas de Educação/Ensino Religioso, Ciências, História, Artes, Língua Portuguesa e Estrangeira demonstraram esta preocupação. No documento estadual, a disciplina de Educação Física e no documento municipal, a de Geografia também compartilharam dessa ideia.

Diferentemente dos outros documentos analisados, o documento municipal deu especial enfoque à Educação Indígena e à Educação no Campo, como meio de reconhecimento da *diferença* e cumprimento do direito à educação.

Tendo em vista o fato de que as escolas costumam trabalhar com livros didáticos, que na maioria das vezes são editados em locais específicos e depois distribuídos por todo o País, o documento municipal ainda apresentou a necessidade de que o professor coloque em causa a *diferença*, buscando fomentar nos alunos a criticidade quanto às diferenças de sua realidade e cotidiano com aquela apresentada pelo livro.

Diante das análises conduzidas, apreendemos que a operação de escrita curricular, a partir da noção de *diferença*, foi incorporada aos documentos como um conteúdo a mais para ser trabalhado. Ela se distancia da ideia/conceito de democracia por nós compreendida como operadora da justiça curricular, pois o seu sentido no texto se limita a promover metodologias de ensino e a ter seu reconhecimento como objetivo fundamental no conjunto dos conteúdos a serem ensinados aos educandos, por meio das diversas disciplinas curriculares.

O sentido jurídico que a noção de diferença traz parece não se aproximar da proposição da democracia como operadora do que entendemos por justiça curricular. O documento não fomenta possibilidades para que os educandos apreendam os conhecimentos selecionados e, a partir deles, estabeleçam relações críticas com sua realidade, suas condições de vida, tal condição é remetida às responsabilidades dos professores. Diante disso, eles não são levados a refletir no porquê suas vidas são determinadas dessa forma e não de outra.

O discurso apresentado pelos documentos curriculares funda-se em uma “preocupação” com as *diferenças* presentes na sociedade e com o seu reconhecimento, mas suas proposições revelam as orientações para que a escola pública estatal se preocupe mais em atender os preceitos trazidos pelos tratados internacionais, base das políticas educacionais do País.

Esses tratados visam a formação de um novo homem, que diante desse mundo transformado sinta-se responsável individualmente em contribuir com a amenização dos

graves problemas sociais do planeta, além da preservação do meio ambiente, bem como constituir-se em agente voluntário doando parte de seu tempo livre em benefício dos outros.

À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar às futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local. (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Com isso, perde-se de vista a viabilidade de promover uma educação para a democracia que traga emancipação e autonomia para o indivíduo. Como afirma Ghanem (2004) para se alcançar uma educação escolar adequada à democracia, não basta aumentar ou melhorar a qualidade da educação.

É fundamental mudar a qualidade, edificando um modelo baseado na produção do conhecimento, de modo que cada grupo local possa estabelecer o conhecimento que necessita produzir, evidenciando os conhecimentos existentes que suportem essa produção para, enfim, buscar formas de dominar os conhecimentos existentes.

No que diz respeito à *diversidade*, em comparação, parece ter merecido destaque, a ponto de no PCN e no documento estadual (2007), ser apontada em tópico específico, além das outras menções no decorrer dos textos. No PCN foi elencada como um tópico da Didática, recebendo especial atenção dos professores. O documento estadual anunciou os diferentes tipos de educação oferecida para atender à diversidade, a atenção diferenciada dispensada à Educação Indígena, já que o estado de Mato Grosso do Sul conta com a segunda maior população indígena do País. Ainda valorizou a promulgação da Lei Nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental, oficiais e particulares.

Outra semelhança observada foi o enfoque dado pelo RCNEI e pelo documento municipal à valorização da Educação Especial, como parte do atendimento à *diversidade*, em cumprimento ao direito que todos têm à educação.

Assim como na análise realizada sobre a *diferença*, observamos que as proposições se alinham com as orientações que norteiam as políticas educacionais mundiais, isto é, aquelas incorporadas na legislação brasileira, em decorrência do fato de que o País foi signatário das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994).

Todas as disciplinas que compõem o currículo escolar foram pensadas para favorecer a utilidade de seus conteúdos para a aquisição de competências e habilidades por parte dos educandos, de modo que possam corresponder às diversas formas de atuação que a sociedade contemporânea exige.

Por fim, *a desigualdade* levou-nos a perceber que o PCN a destacou no âmbito do cenário do ensino fundamental do País, ou seja, revelando as desigualdades existentes entre o desempenho dos alunos das diferentes regiões do Brasil.

Sob perspectiva semelhante, o RCNEI apontou as desigualdades econômicas, culturais e sociais como elementos intrínsecos à sociedade brasileira, por ser um modelo capitalista de sociedade, que influenciou em todo o processo educativo institucionalizado. As diferentes concepções de infância e cotidiano, em decorrência dos quadros sociais desiguais, são ainda as desigualdades presentes na formação do profissional da Educação infantil, dependendo da região do País.

Os documentos curriculares locais destacaram a *desigualdade* e o papel da escola na sociedade, esclarecendo que a escola é um locus privilegiado, que tem condições de efetuar possíveis transformações nesse quadro. O documento estadual citou o Tema transversal Trabalho e Consumo como objetivo essencial da escola, ou seja, acima de tudo a preparação do jovem para a sociedade do conhecimento e do consumo.

Diferentemente das outras áreas de comparação, no documento estadual apenas as disciplinas de História e Geografia remeteram à forma como a *desigualdade* pode ser percebida. Já no documento municipal, além das disciplinas citadas acima, Artes e Língua Portuguesa também se incluem na condição de destacarem a *desigualdade*.

Há ainda, por parte do documento curricular municipal (2008), a apresentação do neoliberalismo e a educação como mercadoria como aspectos que fomentam as desigualdades e a menção de que as desigualdades oportunizaram a elaboração de Políticas Afirmativas, como parte da solução para minimizar esse cenário desigual no que tange à educação.

Tal ideia, embora possa ser reconhecida como uma opção, destoa do que entendemos como ação que tem em foco o cumprimento do direito à educação. Tal direito cabe a todas as pessoas. Para ser cumprido, não deve dar especial atenção a alguns, como no caso da criação das cotas; deve ser amplo e atender a todos, indistintamente.

O mesmo documento ressalta a relação entre a *desigualdade* e o fracasso escolar e aposta na avaliação formativa como geradora de ações que busquem a alteração nessa situação que afeta boa parte do cenário educacional brasileiro.

Apreamos que o destaque evidenciado pelos documentos à *desigualdade* remete-nos à noção de inclusão social, ou melhor, à necessidade de se pensarem formas de incluir, no processo educativo, a parcela da população que se encontra à margem, devido às diferentes formas de exclusão social, cultural e econômica que vivenciam.

As análises operadas permitem-nos compreender que as áreas de comparação são incorporadas/traduzidas pelos documentos como soluções em busca de uma chamada “educação para todos”. Os documentos nacionais e locais prescrevem o valor que se deve dar às áreas, de modo a conduzir a escola e o processo educativo como a materialização do direito à educação, de uma escola justa e democrática, como pretende a justiça curricular.

No entanto, as áreas são tomadas como relevantes a partir dos conhecimentos já selecionados para serem distribuídos pelo processo educativo realizado na escola. Em nenhum momento é expressa a possibilidade de se questionarem os conteúdos que serão tratados nas diferentes disciplinas. Isso foge da concepção de justiça curricular, que intenciona dar voz aos sujeitos cujas condições de vida, no contexto social, representam a *diferença*, a *diversidade* e a *desigualdade*, na elaboração de um currículo justo, que atenda às necessidades dos diferentes grupos que compõem o contexto escolar.

Ao se considerar as diferenças e a diversidade, os documentos locais revelaram a pretensão de dar visibilidade às áreas de comparação, incorporadas como conteúdos escolares capazes de propiciar a formação de cidadãos conscientes de si e do outro, pelo simples fato de saber que tais áreas existem e compõem a sociedade. Contudo, percebemos que o desempenho do aluno em desenvolver as habilidades e competências adequadas para ser formado a fim de atender às demandas da atual sociedade capitalista é o objetivo principal da esperada qualidade da educação. Em nenhum momento se fala da problematização, do motivo pelo qual a sociedade está constituída dessa maneira.

Ainda evidenciamos que diferença, a diversidade e a desigualdade são noções que perpassam as noções por nós entendidas como operadoras da justiça curricular – democracia, cidadania e inclusão social. Não é possível imaginar uma sociedade democrática que não tenha em conta o respeito pela diferença e diversidade e o questionamento das condições geradoras de desigualdade e as vias de sua minimização.

A escrita curricular dos documentos elencados não oferece proximidade com a justiça curricular, pois as proposições permeiam o campo discursivo de atendimento a uma esperada “educação para todos”. As relações de poder já estão estabelecidas, ao observarmos a prescrição de todo o conteúdo a ser trabalhado, bem como a forma de fazê-lo e os resultados que se pode esperar em atendimento a essa prescrição.

As noções de diferença, diversidade e desigualdade foram esvaziadas de seu sentido político/jurídico que poderia suscitar questionamentos acerca da concepção de mundo dos educandos, ao serem incorporadas ao texto como conteúdos capazes de responder à concretização de uma “educação para todos”, tendência mundial apresentada como meio de expandir o acesso à educação como garantia do direito à educação.

Existe a expectativa de se obter a garantia do direito à educação em uma escola que é denominada justa, pelo fato de democratizar a educação, oferecendo igualdade de oportunidades de acesso aos educandos. É possível compreender a justiça curricular como elemento favorável no processo educativo escolar para a efetivação do direito à educação, já que se propõe ir ao encontro das necessidades dos menos favorecidos. Seria esta a possibilidade de combater, no espaço escolar, as desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes anteriores e externas à escola, mas que são aprofundadas diante do princípio da meritocracia intrínseco ao modelo de escola da sociedade democrática, que proclama a igualdade jurídica de todos os indivíduos.

Para Torres-Santomé (2011) o espaço educativo que faça frente às novas demandas das sociedades multiculturais e respeitosa com a diversidade, se constitui de:

- 1- Estudantes, docentes, famílias e todos aqueles coletivos sociais comprometidos com a educação, são sempre bem acolhidos e aceitos. Cada pessoa é aceita em sua individualidade e com sua personalidade e cultura específica. Existe plena consciência de que todas as pessoas que convivem e trabalham nesse ambiente simultaneamente ensinam e aprendem.
- 2- Uma comunidade de aprendizagem onde sempre reinam altas expectativas de êxito acerca das possibilidades de cada estudante; o que se traduz, entre outras coisas, em um clima de respeito, de solidariedade e de preocupação e compromisso com o outro.
- 3- Seus diferentes espaços (salas de aula, laboratórios, corredores, refeitório, pátios e campos de esportes) são agradáveis, possuem uma boa iluminação, uma decoração respeitosa com a diversidade, dispõe de recursos didáticos suficientes, variados e de qualidade. São espaços que convidam a permanecer e trabalhar.
- 4- As metodologias didáticas que ali regem são ativas, baseadas em pesquisas. Os distintos ambientes do centro são interessantes e relevantes e

estimulam a cada uma das pessoas que ali interagem a tomar iniciativas e a comprometer-se em processos de ensino e aprendizagem.

5- Ali os erros estão permitidos e são motor de aprendizagem, pois se utilizam como feedback para, ao menor indício, reconstruir os passos dados e revisar onde estão as verdadeiras dificuldades e obstáculos com os quais se encontra cada estudante.

6- A liberdade, a curiosidade, as emoções e a diversão se aceitam e se consideram características idiossincrásicas da vida neste espaço de aprendizagens. Estas peculiaridades se aproveitam como estratégias que permitem estimular, aprender e avaliar aprendizagens.

7- A democracia é o modelo que rege a vida desta comunidade de aprendizagem. Neste espaço o alunado, suas famílias e os demais coletivos vizinhos têm voz, portanto, decidem e assumem compromissos. Reina a tolerância, mas nunca a indiferença.

8- Fomenta-se o pensamento crítico e coloca-se no lugar do outro em todos os conteúdos curriculares com que se trabalha. Presta-se atenção a que todas as culturas tradicionalmente silenciadas [...] estejam presentes em todos os recursos didáticos de todas as disciplinas e/ou núcleo de ensino e aprendizagem.

9- Aqui, a avaliação é democrática e se concebe como um elemento a mais na cadeia de aprendizagens; como um dos momentos privilegiados para a reflexão e tomada de decisões que possibilita reconduzir quanto antes os processos de ensino e aprendizagem.

10- A vida no centro escolar é geradora de sonhos e não de sono. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 293-294, tradução nossa)⁶³.

⁶³ 1- Estudiantes, docentes, familias y todos aquellos colectivos sociales comprometidos con la educación, son siempre bien acogidos y aceptados. Cada persona es aceptada en su individualidad y con su específica personalidad y cultura. Existe plena consciencia de que todas las personas que conviven y trabajan en ese ambiente simultáneamente enseñan y aprenden.

2- Una comunidad de aprendizaje donde siempre reinan altas expectativas de éxito acerca de las posibilidades de cada estudiante; lo que se traduce, entre otras cosas, en un clima de respeto, de solidaridad y de preocupación y compromiso con el otro.

3- Sus diferentes espacios (aulas, laboratorios, pasillos, comedores, patios y campos de deportes) son agradables, poseen una buena iluminación, una decoración respetuosa con la diversidad, disponen de recursos didáticos suficientes, variados y de calidad. Son espacios que invitan a permanecer y a trabajar.

4- Las metodologías didácticas que allí rigen son activas, basadas en la investigación. Los distintos ambientes del centro son interesantes y relevantes y estimulan a cada una de las personas que allí interaccionan a tomar iniciativas y a comprometerse en procesos de enseñanza y aprendizaje.

5- Aquí los errores están permitidos y son motor del aprendizaje, pues se utilizan como feedback para, al menor indicio, reconstruir los pasos dados y revisar donde están las verdaderas dificultades y obstáculos con los que se encuentra cada estudiante.

6- La libertad, la curiosidad, las emociones y la diversión se aceptan y se consideran características idiosincrásicas de la vida en este espacio de los aprendizajes. Estas peculiaridades se aprovechan como estrategias que permiten estimular, aprender y evaluar aprendizajes.

7- La democracia es el modelo que rige la vida de esta comunidad de aprendizajes. En este espacio el alumnado, sus familias y los demás colectivos vecinales tienen voz y, por tanto, deciden y asumen compromisos. Reina la tolerancia, pero nunca la indiferencia.

Os documentos locais revelam que há uma organização e seleção prévia sobre quais conhecimentos os educandos devem acessar, as metodologias que devem ser utilizadas no ensino, quais os resultados esperados, além das formas de avaliação do desempenho de aprendizagem. A forma como são elaborados não permite que seja problematizado e discutido, mas que seja seguido como um manual, cujos resultados já estão pré-definidos.

O tipo de cidadão que se pretende formar, aquele que saiba se “mover” diante das mudanças que a sociedade contemporânea impõe, esta supervalorizado a despeito de um cidadão que, a partir dos conhecimentos distribuídos pela escola, possa, em sua formação escolar ir se constituindo em ser crítico, questionador, reflexivo, consciente de seu papel histórico-social na sociedade em que vive, capaz de se perceber como agente transformador de sua história e do coletivo social.

Percebemos que houve maior democratização do acesso à escola no País, a partir dos esforços das políticas públicas em universalizar a educação, ou seja, boa parte das crianças e adolescentes em idade escolar frequenta a instituição escolar. Não obstante, a análise dos documentos locais evidencia que a escola mantém o princípio da meritocracia.

A forma como os documentos curriculares foram elaborados não favorece a transformação em uma escola justa, onde os menos favorecidos recebam atenção e tenham suas necessidades atendidas de modo que possam se aproximar dos demais alunos para seguir na “competição” a partir de suas próprias capacidades. A ocorrência da justiça curricular significaria a oportunidade de a escola tornar-se justa.

A garantia do direito à educação significa mais do que o acesso ao espaço escolar, aos conhecimentos selecionados e distribuídos em forma de conteúdos escolares, e aos demais recursos, ainda que precários, disponibilizados para que a educação seja efetivada. Significa a oportunidade de ser (in)formado, ser esclarecido quanto ao mundo de que fazemos parte, seus conflitos e contradições, sua ordem política, econômica, social e cultural. Mais que isso, significa compreender todas essas questões e poder refletir sobre mudanças positivas para a vida em comum numa sociedade democrática, mas desigual.

8- Se fomenta el pensamiento crítico y el ponerse en el lugar del otro en todos los contenidos curriculares con los que se trabaja. Se presta atención a que todas las culturas tradicionalmente silenciadas [...] estén presentes en todos los recursos didácticos de todas las disciplinas y/o núcleos de enseñanza y aprendizaje.

9- Aquí, la evaluación es democrática y se concibe como un elemento más de la cadena de los aprendizajes; como uno de los momentos privilegiados para la reflexión y toma de decisiones que posibilita reconducir cuanto antes los procesos de enseñanza y aprendizaje.

10- La vida en el centro escolar es generadora de sueños y no de sueños.

A Educação em Direitos Humanos, a partir dos princípios que a fundamentam – dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental que possibilitará a formação do cidadão – é um elemento imprescindível na construção da escola justa e conseqüente sociedade justa e democrática.

“CURRÍCULO INOVADOR OU CONSERVADOR” NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO À EDUCAÇÃO (ou NOTAS FINAIS)

O propósito deste trabalho foi mapear, identificar e analisar o modo como as noções de democracia, cidadania e inclusão social estavam tratadas nos campos da ciência jurídica e da ciência social, bem como investigar as formas como se configuravam nos documentos curriculares nacionais e locais, além de construir interpretações acerca das possibilidades de essas noções operarem/proporem a ideia de justiça curricular.

A leitura dos textos selecionados permitiu a apropriação de concepções variadas sobre as noções, de acordo com os campos investigados, político e sociológico, além de situar os anos 1990 como a época em que ocorreram reformas, alterando o cenário socioeconômico brasileiro e interferindo de forma negativa na garantia dos direitos fundamentais, ou seja, nos serviços de atendimento à população, como saúde, educação, segurança, moradia e emprego.

Entre essas reformas, a reforma educativa apresentou a proposição de um novo contrato educativo, principalmente para os Países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, com o propósito de modificar o contexto desigual da educação e promover a construção de uma “escola para todos”.

O entendimento sobre os significados de Estado, justiça, direito à educação, educação em Direitos Humanos, escola justa, escola democrática, justiça curricular, democracia, cidadania e inclusão social revelou o contexto de inter-relações entre as instituições sociais e o comprometimento que cada uma desvelou no alcance de uma escola que atendessem a todos, garantindo o direito à educação.

“A educação não só é o motor do desenvolvimento individual senão também do conjunto da sociedade, por isso é um bem público e um direito humano do qual ninguém pode ficar excluído. [...]” (BLANCO-GUIJARRO, 2010, p. 15, tradução nossa)⁶⁴. Portanto, é pertinente considerar sua relevância social, entendendo-a como elemento imprescindível na constituição da sociedade.

Como apontam Rodrigo Silva, e Roberto Silva (2013), é no contexto de uma sociedade democrática que a educação adquire condições de existir como proposta mediadora de projetos de direitos humanos em diversas facetas, como combater as desigualdades sociais, raciais e de gênero e reconhecer as diferenças e a diversidade, tendo como objetivo educar

⁶⁴La educación no sólo es el motor del desarrollo individual sino también del conjunto de la sociedad, por ello es un bien público y un derecho humano de los que nadie puede quedar excluido.

para a formação de uma sociedade justa, igualitária, livre de preconceitos e com senso de coletividade.

[...] os direitos humanos compuseram campos valorativos pela recomposição de direitos individuais e coletivos consubstanciados pelas reivindicações por reconhecimento cultural como bandeira de uma cidadania ativa, então a educação fazia-se sua dimensão fundamental. (SILVA, R. M.; SILVA, R. R., 2013, p. 494).

O direito à educação implica inclusive o acesso a uma educação de qualidade, que propicie ao indivíduo desenvolver plenamente suas capacidades e potencialidades de aprender os conhecimentos construídos socialmente disponibilizados pela escola e, sobretudo a partir deles, refletir sobre a sociedade e o seu modo de vida.

Garantir uma educação de qualidade a todas as pessoas e desenvolver escolas, que acolham estudantes de diferentes contextos sociais, culturas e com diferentes capacidades e situações de vida, são condições indispensáveis para construir sociedades mais justas, democráticas e coesas de forma estável que é uma das finalidades da educação enquanto projeto social e cultural. (BLANCO-GUIJARRO, 2010, p. 18, tradução nossa)⁶⁵.

O direito à educação tem como base três princípios fundamentais: a igual dignidade de todos os seres humanos, a não discriminação e a participação democrática, o que confirma a ideia de que as noções de democracia, cidadania e inclusão social seriam princípios capazes de proporcionar o direito à educação em uma escola que se denomina “para todos”.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece três dimensões para o direito à educação: a gratuidade e a obrigatoriedade, o conteúdo e o tipo de educação a que se tem direito, e o direito de preferência que os pais têm de escolher o tipo de educação para seus filhos.

Cabe ressaltar que, concernente à primeira dimensão, o Estado é responsável por oferecer condições para a gratuidade e a obrigatoriedade do direito à educação, já que o mínimo esperado é o acesso a uma educação elementar, que proporcione aprendizagens necessárias para que o indivíduo se desenvolva individual e socialmente.

⁶⁵ Garantizar una educación de calidad a todas las personas y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y con diferentes capacidades y situaciones de vida, son condiciones indispensables para construir sociedades más justas, democráticas y cohesionadas de forma estable, que es una de las finalidades de la educación, en tanto proyecto social y cultural.

No caso da legislação brasileira vigente (CF 1988), significa que a educação básica que compreende as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio corresponde à exigida obrigatoriedade e gratuidade.

O direito à educação implica considerar que o indivíduo adquira condições para exercer a garantia de outros direitos, como o direito à saúde, à alimentação, à moradia, além do direito que as crianças têm de não trabalhar, ou seja, os direitos fundamentais estabelecidos na Lei Maior como promotores de uma vida digna para o cidadão.

Dessa forma, a segunda dimensão do direito à educação apontada como a relevância do conteúdo e do tipo de educação a que se tem direito significa que uma educação de qualidade tem que ser ética e pertinente, “[...] orientada para os valores fundamentais da tolerância, da segurança, da capacidade de tomar decisões em favor dos demais, o respeito a diversidade cultural, a educação para a paz, a não violência e o desenvolvimento sustentável” (RIVAS, 2010, p. 31, tradução nossa)⁶⁶, dito de outra forma, uma educação em/para direitos humanos.

E ainda segundo o autor, os estudantes têm direito:

- A receber uma educação completa que lhes ofereça oportunidades para uma formação integral e inserção laboral;
- A que se lhes ajude a modelar uma personalidade respeitosa dos direitos humanos, amante da paz e do entendimento entre as pessoas e os povos;
- A não ser discriminado por motivo de sua etnia, gênero, situação socioeconômica ou opção sexual;
- A receber atenção adequada em caso de ter necessidades educativas especiais, ou de viver em situações de conflitos naturais ou armados;
- A estudar em um ambiente de confiança, segurança, de bom trato e de respeito mútuo;
- A ser educado em sua própria língua, quando se tratar de meninos e meninas de povos originários;
- A que se respeite sua integridade física e moral, e a não ser objeto de assédio ou tratos vexatórios e degradantes;
- A que se respeite a sua liberdade pessoal e de consciência, as suas convicções religiosas e ideológicas;
- A ser informado sobre como e com quais critérios serão avaliados, e a ser avaliado e promovido de acordo com um sistema objetivo e transparente;
- A participar da vida cultural do centro recreativo e a associar-se a alguma organização estudantil que os represente. (RIVAS, 2010, p. 35, tradução nossa)⁶⁷.

⁶⁶ [...] orientada hacia los valores fundamentales de la tolerancia, la seguridad, la capacidad de tomar decisiones en favor de los demás, el respeto a la diversidad cultural, la educación para la paz, la no violencia y el desarrollo sostenible.

⁶⁷ A recibir una educación completa que les ofrezca oportunidades para una formación integral e inserción laboral. A que se les ayude a modelar una personalidad respetuosa de los derechos humanos, amante de la paz y

Os direitos acima citados reforçam a necessidade da educação em direitos humanos, não apenas com conteúdos que abordem ética e respeito ao próximo, mas sobretudo com práticas educativas que favoreçam o exercício dos direitos humanos. Uma educação que seja constituinte da base da democratização dos sistemas educativos, “[...] uma condição que se requer para o desenvolvimento de uma cultura de paz e democracia, não só no nível do sistema de administração central, senão também no da gestão do estabelecimento e das próprias salas de aula” (RIVAS, 2010, p. 34, tradução nossa)⁶⁸.

Diante de aspectos relevantes quanto ao direito à educação, o Estado é chamado a cumprir as suas obrigações legais para com a sociedade civil. A justiça ganha especial relevo nesse processo, pois é um elemento preponderante para a garantia do direito à educação. Estevão (2012) aborda a multidimensionalidade da justiça considerando as implicações que impõe ao papel do Estado, além da construção da democracia na atualidade. O autor menciona estudiosos que têm formas particulares de compreender a justiça e reconhece que ambas são aceitáveis, a depender das questões destacadas.

Rawls (2002) relaciona a justiça a uma questão de equidade na distribuição dos bens primários/necessários em uma dada sociedade. Já Iris Young (1990) assevera que a justiça distributiva defendida por Rawls não responde a todos os conflitos inerentes a uma sociedade, por isso é necessário que a sua noção seja ampliada. Para a autora, a justiça social ocorre quando contribui para dismantelar as estruturas de opressão e dominação na sociedade, o que implica considerar que nem todas as questões de justiça se reduzem à distribuição, ou seja, apresenta “cinco faces da opressão”: a violência, a marginalização, a exploração, a ausência de poder e o imperialismo cultural que se originam de diferentes fontes e não são solucionáveis apenas com a distribuição igualitária dos recursos.

A proposição de que a justiça redistributiva ou econômica mantém a centralidade, que abarca variadas dimensões, segundo Fraser (1997), impõe a necessidade de integração entre a

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

⁶⁸ [...] una condición que se requiere para el desarrollo de una cultura de paz y democracia, no sólo en el nivel del sistema de administración central, sino también en el de la gestión del establecimiento y de las propias aulas.

justiça econômica e a cultural, já que a sociedade encobre injustiças cujas raízes podem não ser econômicas, mas relativas ao valor cultural estabelecido como padrão.

Apesar das diferentes formas de conceber a justiça, a escola primária pela que dê direito ao acesso, ao sucesso e à igualdade de condição, que seja realmente uma justiça social com uma concepção de direito ampliada. Confere-se, assim, relevância à justiça curricular defendida por Connell (1999), já que a justiça distributiva é insuficiente para tratar das questões educativas.

A educação é um processo que opera mediante relações, que *não se podem* neutralizar nem mudar para que incluam em sua própria essência a possibilidade de uma distribuição igual do bem social. Este “bem” significa coisas distintas para os filhos da classe dirigente e para os da trabalhadora e os reportará (ou acarretará) a cada um coisas diferentes. (CONNELL, p. 28, tradução nossa, grifos da autora).⁶⁹

A concretização da escola justa, impressa na democracia e na cidadania demanda que seja um espaço público, propiciando debates, interação de ideias, convívio, ou seja, um espaço de direitos e deveres argumentativos. Para isso é indispensável a existência da comunicação e do conflito como elementos que configurem a prática de uma educação baseada no direito à educação e na educação em direitos humanos.

É relevante pensar no que a escola propõe, além da igualdade de oportunidades, pois isso não basta para que seja justa. Essa igualdade é, sem dúvida, um avanço, mas o processo educativo é mais complexo e requer atenção quanto à sua organização.

Estevão (2012) evidencia a existência de posições éticas e políticas que moldam ou interferem nas ações públicas, inclusive na educação. Significa que há diferentes referenciais, e “[...] o que se pretende sobretudo é tornar a sociedade inteligível, modelizando e legitimando a realidade social.” (ESTEVIÃO, 2012, p. 125).

Dito de outro modo, existem escolhas de valores como parâmetro na solução dos problemas e conflitos do contexto social. Assim, ancorados em Demailly (2001), temos conhecimento de alguns referenciais que ordenam a regulação do sistema escolar: regulação acadêmica tradicionalista, regulação neojacobina, regulação modernizadora, regulação neoliberal e regulação crítica e democratizante.

⁶⁹ La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que *no se pueden* neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este ‘bien’ significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes.

O encontro dessas visões diferenciadas de mundo em um mesmo cenário leva-nos a crer que na escola é possível a ocorrência de diversos mundos: mundo doméstico, mundo industrial, mundo cívico, mundo mercantil e mundo mundial ou transnacional, com as respectivas imagens: comunidade educativa, empresa educativa, escola cidadã, escola S. A. ou Mc Escola e organização polifônica. (ESTEVÃO, 2012).

Esta mesma pluralidade de mundos (e de imagens) que intersecta a escola (e, por isso, as suas normas, os seus objetos, os seus equipamentos, as suas rotinas, os seus projectos...) transforma-a, por conseguinte, numa verdadeira arena ou palco de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de pluri-racionalidades, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e de “esferas de justiça” diferentes (com os seus critérios distributivos internos e específicos). (ESTEVÃO, 2012, p. 130).

A escola, como está proposta pelo ideário neoliberal, condiciona a manutenção das desigualdades económicas e culturais. A formação por ela defendida visa a um indivíduo competitivo, hábil, capaz de ser flexível às mudanças pelas quais o mercado de trabalho passa e responder às expectativas do mundo produtivo e do consumo.

Nesse contexto, o direito à educação fica restrito à possibilidade de o estudante ter acesso à escola e, por meio dos conhecimentos disponibilizados nesse espaço, obter o máximo possível de informações que facilitem a sua sobrevivência numa sociedade cada vez mais seletiva e excludente.

A inovação curricular advinda da proposta do novo contrato educativo oriundo das reformas do final dos anos 1990 parece não se concretizar. Os documentos curriculares analisados mostram-se conservadores. Suas prescrições não ultrapassam o discurso do reconhecimento da diferença, da diversidade e da desigualdade como solução para a viabilização de uma “escola para todos”.

As noções mapeadas foram apresentadas como conteúdo disciplinar. Por isso, ao se expressarem, não configuraram a oportunidade de gerar indagações/reflexões acerca da sociedade em que vivemos e do seu contexto desigual e contraditório.

As expectativas das proposições contidas nos documentos revelaram a consonância com as orientações decorrentes dos documentos internacionais, já mencionados neste trabalho, quanto ao atendimento na formação de mão de obra apta para o contexto do capital no final do século XX e início do XXI, para se adequar às transformações ocorridas e manter a hegemonia desse modo de produção e de vida.

A forma como o conhecimento escolar, voltado para a formação do aluno nas instituições educativas, está observado e organizado nos documentos curriculares, não viabiliza a formação política dos sujeitos escolares, para fomentar discussões e diálogos sobre como a sociedade foi e está constituída, como as pessoas estão se constituindo e se relacionando na sociedade contemporânea, e seu papel na construção do bem-estar coletivo.

A democracia, a cidadania e a inclusão social, noções intrínsecas à sociedade democrática, são princípios fundamentais do direito à educação, capazes de promover uma educação emancipatória, se considerados na realização da prática pedagógica.

Um currículo justo, dessa forma, só poderia ser entendido como o que tem a democracia, a cidadania e a inclusão social como fundamentos norteadores das práticas no seu modo prescritivo e nas suas possibilidades de ocorrência. Isso implica valorizar a educação em direitos humanos como elemento indispensável na formação do estudante, visando à propagação dos valores intrínsecos aos direitos citados.

Assim, a educação em Direitos Humanos é indispensável para a garantia do direito à educação de um cidadão consciente da sua realidade, que viva em uma sociedade democrática, porém capitalista, em que seja imprescindível aprender e praticar os valores trazidos para alcançar a emancipação e a valorização de viver em grupo, respeitando a todos e buscando o bem-estar coletivo.

Isto, contudo, exige a presença da construção histórica da igualdade, da diferença, da diversidade, da desigualdade, bem como suas implicações na discussão de justiça social e na consolidação de estratégias no alcance da justiça curricular. Inclui ainda a responsabilidade que a escola teria ao oportunizar aprendizagens que suscitem deliberações, diálogos, que proporcionem ao estudante aprender o exercício da cidadania, ouvindo e se fazendo ouvir, sugerindo, questionando, exercitando o convívio social, visando ao bem-estar da coletividade.

O que entendemos como uma tentativa de inovação curricular para valorizar as diferentes culturas do contexto escolar, ou seja, uma proposição de construir currículos multiculturalmente orientados, que ponham em prática a justiça curricular, aproxima-se do já apresentado por Moreira e Candau (2007) como princípios e sugestões capazes de modificar a forma como os currículos oficiais no Brasil vêm sendo elaborados.

O primeiro princípio sugerido pelos autores refere-se a uma mudança na postura dos envolvidos no contexto escolar quanto ao daltonismo cultural⁷⁰, ou seja, é preciso reconhecer

⁷⁰ O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que se precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É

a diferença cultural existente na sociedade e particularmente na escola como o primeiro passo na modificação das ações pedagógicas. Outro princípio é reescrever o conhecimento escolar usual trazido no currículo, o que não significa descartar os conhecimentos previamente selecionados e organizados e trocar por outros, mas considerar diferentes pontos de vista ao abordar tais conhecimentos, levando os alunos à reflexão, por diversos ângulos, sobre uma questão específica.

Significa também a possibilidade de introduzir nos currículos as histórias dos grupos minoritários (mulheres, negros, indígenas), de forma a dar voz às culturas silenciadas pelos currículos oficiais. Assim,

[...] trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 34-35).

Como terceiro princípio, vê-se a ancoragem social dos conteúdos, ou seja, levar os alunos à compreensão de que há um contexto histórico por trás de cada conhecimento criado, e que é relevante considerar esse aspecto para entender as formas pelas quais ele foi conquistando ou não relevância social.

Outra possibilidade seria o reconhecimento de nossas identidades culturais, promovendo na escola ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um, relacionando com a história do País e com os processos socioculturais do contexto em que vivemos. Em tais oportunidades refletimos sobre quem somos, como nos constituímos e quem são aqueles que nos acompanham e convivem conosco na sociedade.

O princípio acima mencionado é imperativo para a composição do quinto princípio, isto é, o questionamento de nossas representações sobre os “outros”. Pensar sobre a imagem que construímos do “outro” é uma atitude relevante. Quem é aquele diferente de mim? Quem expressa a referência, o padrão? Esses questionamentos contribuiriam para a reflexão e o reconhecimento de que a diferença existe, e não seria necessariamente um problema a convivência de divergências de opiniões, de gostos, de ideias. Trata-se de um exercício de respeito ao “outro”, uma aproximação à realidade do “outro”.

aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (STOER e CORTESÃO, 1999).

O sexto princípio refere-se à possibilidade de expansão dos conteúdos curriculares usuais, favorecendo a inclusão de artefatos culturais que circundam o aluno, e assim fazer do currículo um espaço de crítica cultural, permitindo a aproximação das diferentes manifestações culturais, sejam elas populares ou eruditas, promovendo uma interação entre as diversas culturas e a dos estudantes.

Dessa forma, o que se esperaria, por meio da crítica, seria desnaturalizar as concepções estabelecidas, mostrar aos estudantes que as coisas não são inevitáveis, e que o que parece ser natural pode ser questionado e modificado.

O sétimo e último princípio proposto seria o currículo como um espaço para pesquisa. No caso em questão, o professor da educação básica seria um pesquisador de sua prática e de todo o contexto que a envolve. Há a necessidade do comprometimento com o estudo, com a pesquisa, e com um cidadão que se posicione politicamente para situar-se diante dos problemas inerentes à sociedade, de modo a aperfeiçoar o seu desempenho profissional, além de despertar nos alunos o interesse pelo saber, pela pesquisa.

Concordamos que todas as proposições acima mencionadas são, para Moreira e Candau (2007), um esforço em inovar o currículo, objetivando que a escola cumpra a sua função social de educar/formar cidadãos ativos, que saibam valorizar os direitos fundamentais, que respeitem a si e ao próximo e busquem o bem-estar da coletividade. Ou seja, uma educação que corresponda ao direito à educação em uma escola justa, que proponha a construção e a manutenção de uma sociedade democrática.

Não localizamos, nos documentos analisados, propostas que se assemelhem às sugestões acima citadas e que sugiram um currículo inovador pautado em ações estimuladoras da reflexão acerca de como o contexto social dos estudantes constituiu-se ao longo do tempo e por que não pode ser pensado e praticado de forma diferente. Não encontramos, ainda, a escola justa, capaz de garantir o direito à educação, uma educação que perceba e dê voz àqueles que costumam estar à margem da sociedade, e que dê a oportunidade de os sujeitos escolares conhecerem a si, a sua realidade, refletirem sobre ela e buscarem a mudança do contexto desigual em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABICAIL, C. A. Direitos Humanos e Cidadania: a educação como campo de conflito. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, p. 138-147, 2002.

ACQUAVIVA, M. C. **Teoria geral do Estado**. 2 ed. ver. e aum. São Paulo: Saraiva, 2000.

ADÃO, J. M. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) Negro-Brasileiro Diaspórico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. “Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica”. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, n. 69, p.139-164, dez/1999.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ALMEIDA, S. O. de. **Uma ação inovadora na política educacional - O caso do consórcio intermunicipal de educação do Leste Paulista**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Araraquara. 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 188-197 jul./dez. 2009.

AMORIM, W. R. de. **Educação, Ambiente e os Reeducandos da Colônia Penal Agrícola das Palmeiras, Município de Santo Antônio de Leverger**, um Estudo de Caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

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.

_____. Mercados de quem? Saber de quem? In: APPLE, M. **Educando à Direita: mercados, padres, Deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003, p. 41-76.

_____. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2005.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, L. A. D & NUNES JÚNIOR, V. S. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BAPTISTA, A. L. da C. "**Ética no Currículo da Educação Fundamental. A formação do aluno de 1ª à 4ª série**". 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, p. 53-65, set/dez 2003,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>. Acesso em: 02/02/2014.

BARROS, J. d'A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, Vassouras: Universidade Severino Sombras. Vol. XL (175), p. 345-366, 2005.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. 2ª Ed., Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica..., 2003.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, Ago. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Jan. 2014.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1998a.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998b.

BLANCO- GUIJARRO, R. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Chile, v. 4, nº 2, septiembre, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html>. Acesso em: 28/12/2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. In: **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**. Madrid: Espanha. Vol. 1, Núm. 1, pp. 9-45, 2012,. Disponível em: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html. Acesso em: 28 dez 2014.

BOURDIEU, P. O novo capital. In: _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p.48.

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

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**, v.1/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Versão atualizada. 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 5 dez 2013.

BRASÍLIA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: MEC. **Programa Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Módulo 4. Inclusão social. 2003.

CABUGUEIRA, A. C. C. M. Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento. Portugal, **Gestão e Desenvolvimento**, v.11, p.193-233, 2002.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**. 2008.

CAMPOS, A. da S. L. de. **Fábio Luz e a pedagogia libertária: traços da educação anarquista no rio de janeiro (1898-1938)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

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

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. – mar. 2012a.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012b.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. de. **Material didático sob a lógica do mercado: Uma questão de política educacional**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0419.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2013.

CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. C. da C. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. **DOSSIÊ: Embates teóricos**. PUC/SP, p. 132-145, s/ano. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/11_marcelo-grasiela.pdf. Acesso em: 12/01/2014.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Dez. 2013.

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

CORDEIRO, M. J. de J. A. **Violência na Escola e Medidas Socioeducativas. Desvio entre Intenções e Resultados: Um Estudo De Caso No Mato Grosso Do Sul**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

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.

DAMASCO, D. G. de B. **O Direito à Educação: a atuação das Promotorias de Justiça e Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios entre 2001 E 2007**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

DEMAILLY, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: _____. **Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles: De Boeck Université. 2001. pp. 13-30.

DOMINGOS M. A. **A Escola como espaço de Inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino, a partir da inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/01/2014.

DOWBOR, L. **A reprodução social - Política econômica e social: os desafios do Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, V. II.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Pioneira Thomson, 1993. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UGAY85jYeFcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=sociedade+do+conhecimento+e+do+consumo&ots=f9OGokQ0Li&sig=d7kReKAnSYXWjLVxJ54FRAQm27o#v=onepage&q=sociedade%20do%20conhecimento%20e%20do%20consumo&f=false>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, mai/jun/jul/ago 2001.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

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

ESPIT, A. C. **Valores na Escola:** das Proposições dos Documentos Oficiais às vivências de Professores e dos Alunos no Cotidiano. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

ESTÊVÃO, C.. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para os Direitos Humanos. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 17, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361>>. Acesso em: 02 Jan. 2012.

_____. **Políticas e Valores em Educação:** Repensar a educação e a escola pública como um direito. Porto, Pt: Ed. Húmus/ Universidade do Minho/Instituto de Educação, 2012. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. **Justiça e Educação:** A justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 86).

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia:** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FARAH, E. **Cidadania:** um enfoque filosófico jurídico. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2001.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 30, nº 81, pp. 233-249, maio-ago. 2010.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (Org.). **Educação Comparada:** rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 137-166.

FERREIRA, V. **E AGORA, JOSÉ?:** Educação e Transformação Social. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORRESTER, V. **O horror econômico.** São Paulo, UNESP, 1996.

FRASER, N. **Justice Interruptus**. Critical reflections in the “postsocialist” condition. London: Routledge, 1997.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

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.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em 20 maio 2013.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Portugal, Oeiras: Celta, 1995.

GIMENO-SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória**: Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVEIA, A. B. **Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal**: um estudo sobre a administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

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

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 3ª. Edição, 1999.

GUSMÃO, Z. A. **A Gestão Escolar e os Desafios Frente ao Avanço das Políticas Neoliberais**: Uma Análise de uma Experiência em Belém do Pará. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n° 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

LANZA, R. **O currículo do Ensino Fundamental**: disciplina Educação, Relações Econômicas e Tecnologia – ERET (1969-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

LAPIERRE, J. W. **Qué es ser ciudadano**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para o pobre. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set 2013.

LOPES, A. R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica** (Ensino Fundamental e Médio). 2008.

MEURER, A. C. **Escola de ensino médio**: o caminho percorrido para a reconstrução do projeto político-pedagógico. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MONTEIRO, A. dos R. O pão do Direito à Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, nº 84, p. 763-789, set.2003.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In:BRASÍLIA. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. 2007.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, n. 001, 2001, pp. 73-93.

_____. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 10^a ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

MOREIRA, O. da C. **Educação e Inserção do Afro-descendente na sociedade capitalista**: cotas nas Universidades como fator de justificação da ordem liberal. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988a.

_____. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, Oxford, v. 33, n. 3, p. 265-284, 1998b.

NODARI, P. C. Educação, cultura e cidadania. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2008, Caxambu. Disponível em <[http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/1 trabalho/GT17-4347-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/1%20trabalho/GT17-4347-Int.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2009.

OLIVEIRA, A. L. C. S. Inclusão: Direito de todos. **Inclusão Social**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 43-47, out. 2007/mar. 2008.

OLIVEIRA, N. de. Democracia e Educação: Kant, Dewey, Habermas. **Filosofazer**. Passo Fundo: [s.n.], n. 33, p. 19-29, jul./dez, 2008.

OLIVEIRA, D. B. R. de. **Qualidade do Trabalho Docente: o desafio da reflexão no contexto da escola pública municipal do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série de Teresina-Piauí**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí. 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

OLIVEIRA, M. R. P. de. **Formar Cidadãos úteis: os Patronatos Agrícolas e a Infância pobre na Primeira República**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**. São Paulo, 1999, nº 47, p. 73-89.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 101-121, jul.1998.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. In: _____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, R. L. G. **Ética e Prática pedagógica: o cotidiano escolar e a busca de novos caminhos na contribuição de Mounier, Dussel e Freire**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 1998. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

REIS, A. S. dos. **Educação à Distância no Brasil: uma Leitura sob a Ótica da Razão Jurídica**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

REIS, C. A. F. dos. **Casa-Abrigo e Escola: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). . 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

RIBEIRO, J. M. C. **O FUNDEF em Mato Grosso, colhendo frutos e reparando arestas: estudo dos efeitos do FUNDEF sobre as funções docentes e qualificação do magistério.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

RIBEIRO, L. de F. **Educação e Cidadania: do Ensino Social da Igreja à Prática Educativa da CPT no Regional de Goiás.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

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

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W; AU, W., GANDIN, L. A. **Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SAES, D. A. M. de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Instituto de Estudos Avançados.** São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 8, 2000. (Coleção *Documentos*).

SALOMÃO, J. C. **Infância e Educação Infantil nos Documentos e Legislações Nacionais e Internacionais.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. 1999. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SANDESKI, V. E. **Humanismo: uma Concepção Ética da Educação na Contemporaneidade.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SANTOS, R. S. et al. Reestruturação do Estado Brasileiro na Perspectiva Neoliberal. In: **RAP.** Rio de Janeiro, 38(1):7-32, Jan./Fev. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6525/5109>. Acesso em: 12/01/2014.

SANTOS, A. R. dos. **Darcy Ribeiro: uma crítica à crítica da LDB.** 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SANTOS, S. D. V. dos. **Novas tecnologias na formação de educadores: um estudo da prática docente no curso de Pedagogia.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (Org.). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 63-104.

SILVA, M. A. da. **Políticas para a Educação Pública: a Intervenção das Instituições Financeiras Internacionais e o consentimento Nacional**. 1999. Tese (Doutorado de Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1999. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SILVA, R. M. D.; SILVA, R. R. D. Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 485-504, maio/ago. 2013.

SILVA, S. R. da. Concepção Comunitarista da Democracia e Educação. **Olhar de Professor**. Ponta grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Vol. 11, n. 2, p. 233-252, 2008.

SILVA, T. M. M. da. **A Tessitura das Políticas Intersetoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidades**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 73, p. 59-66, maio 1990.

_____. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, A. A. D. **Direito à educação e o Ministério Público: uma análise da atuação de duas Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

STEIN, C. A. **Por Deus e pelo Brasil: a juventude brasileira em Curitiba (1938-1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

_____. **La Justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar**. Madri: Morata, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **La sociedad post-industrial**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1973.

VALLE, I.R. Justiça na escola: Das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, I.R.; SILVA, V.L.G.; DAROS, M.D. **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010, p. 19-48.

_____. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n. 3, p. 659-671, jul/set. 2013.

_____. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, v. 1, 1999.

_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão Técnica de Gabriel Cohn. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 2, 2004.

WENCESLAW, M. E. Direito à educação: incorporação automática dos tratados internacionais de Direitos Humanos ao texto constitucional. In: SILVA, F. de C. T.; PEREIRA, M. V. M. (Org.) **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 145-159.

WHEELAHAN, L. M. How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. **British Journal of Sociology of Education**. v. 28, n. 5, p. 1-13, September, 2007. Disponível em: <http://www98.griffith.edu.au/dspace/handle/10072/15632>. Acesso em: 14/09/2013.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2010.

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

_____. **Intersecting voices**. New Jersey: Princeton University Press, 1997.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. vol. 28. Unicamp: Campinas, 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609- 623, set-dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em 10 set 2013.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – out. 2005.