

QUE PRINCÍPIO DE JUSTIÇA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? UMA DISCUSSÃO À LUZ DE ABORDAGENS QUE RELACIONAM JUSTIÇA E ESCOLA

Vanda Mendes Ribeiro – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Agência(s) Financiadora(s): CAPES e CNPq

Nos últimos anos tem crescido no Brasil o apelo pela melhoria da qualidade da educação. Dentre os conteúdos do conceito de qualidade da educação, estão os resultados, incluindo a aprendizagem dos alunos e a equidade. Recursos e processos de implementação das políticas educacionais são também tidos como dimensões do conceito em questão (ADAMS, 1993; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2000; OLIVEIRA, 2010). No que tange aos resultados, estudos denotam altos níveis de desigualdade escolar vinculados a condições socioeconômicas dos alunos, dentre outras situações de origem (SOARES, [200-]; SOARES; ALVES, 2003; ALVES, 2006; FRANCO et al., 2007). Quanto aos recursos financeiros, embora o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro destinado à educação seja considerado baixo¹, há evidências de aumento gradativo do investimento na educação básica².

Há, portanto, evidências de que um novo desafio esteja sendo consubstanciado no país: de posse de mais recursos públicos, os gestores da educação básica pública serão instados a implementarem políticas educacionais mais efetivas. Se esse contexto de fato se consolidar, pesquisas, no Brasil, sobre políticas educacionais e práticas escolares mais capazes de incidir positivamente sobre a equidade ganharão relevância.

Um determinado princípio de justiça para a escola expõe a concepção política que sustenta a efetivação da distribuição do bem social “educação escolar”³. De acordo com

¹ Segundo Oliveira e Gadelha (2010), “Tomando os gastos em Educação, durante o período 2002-2007, os valores aplicados mantiveram-se próximos dos 4% do Produto Interno Bruto (PIB). [...] Em 2008, esse valor subiu para 4,5% e, em 2009, para 4,7%. Ainda que indiquem a perspectiva de aumento, os valores atingidos permanecem distantes dos 7%, sinalizados no início do governo [Lula].” Amaral [2010?] compara o patamar do PIB investido pelo país até 2007 com o valor de outros países com situação similar ou de maior dificuldade em termos de PIB per capita. Segundo o autor, esses países faziam, à época, maiores esforços no que tange ao investimento em educação. A Bolívia investia 6,4% do PIB, o Yemen, 9,6%, Botswana, 8,7%, o México, 5,4% e a África do Sul, 5,4%.

² Desde 2006, a cada ano, aumenta-se um pouco mais o valor aluno/ano para essa etapa da escolaridade (FNDE, [2012]). A Lei 11. 738 de 2008 (BRASIL, 2008) que criou o piso salarial dos professores também tem potencial para agregar mais recursos para a educação básica.

³ Michael Walzer (2003, p. 1-11) conceituou bens sociais como aquilo que os grupos sociais concebem, criam, valorizam, atribuem significado e trocam. Os bens sociais não são apenas riqueza. Cargos ou

Waltenberg (2008), libertaristas puros focalizam apenas os processos de implementação das políticas, sem considerar suas consequências. Para eles, o resultado é fruto do mérito do indivíduo. Assim, se o processo for justo, seus resultados serão necessariamente justos. Igualitaristas, ao contrário, valorizam o peso da origem social sobre o mérito e, portanto, admitem a necessidade de tratar da distribuição realizada, das consequências dos processos. Portanto, quando se considera que a equidade é parte do conceito de qualidade de educação, está-se no âmbito da filosofia política que apregoa que a justiça não é possível sem consideração aos resultados, no tipo de sociedade em que vivemos.

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre princípios de justiça que se ajustam ao objetivo de equidade na escola de educação básica, considerando que vivemos em uma sociedade democrática, na qual os valores "liberdade" e "igualdade" são representações relevantes. Recorrerei a discussões teóricas que relacionam justiça e escola, sobretudo a Crahay (2000) e a Dubet (2008, 2009). O primeiro propõe um princípio de justiça para a educação básica com base em Aristóteles. O segundo afirma ter sido inspirado pelas ideias de John Rawls. A relação teoricamente construída entre justiça e escola está sendo considerada como o debate que apoia a compreensão de quais são os princípios de justiça que orientam e delimitam a distribuição do bem social educação escolar por meio de políticas e práticas educacionais e que permitem identificar suas consequências, no âmbito da escola e da sociedade.

Para explicitar as proposições "rawlsianas" de Dubet (2008, 2009), buscarei, expor, de forma breve, os princípios da justiça como equidade de John Rawls (2003). Por que as ideias de Rawls (2003) foram tão importantes para o universo das políticas sociais nas sociedades democráticas contemporâneas? Poder-se-ia dizer que sua teoria distributiva uniu a discussão sobre política, democracia, justiça e relações sociais capitalistas, na tentativa de diminuir a distância entre os direitos formais democráticos e a vida real⁴, sem propor rupturas radicais na estrutura social. Mas também sem violar a ideia de que grupos possam se organizar politicamente por essa mudança.

reconhecimento públicos, status político, educação, dentre outros, também são bens sociais que distinguem pessoas e cuja distribuição necessita de critério.

⁴ Alusão à forma como Marx (1980) apontou a contradição entre igualdade formal e real.

A política, para esse autor, pode garantir instituições regidas por critérios de justiça que visam manter as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis). Rawls (2003) conseguiu propor uma teoria da justiça que abraça bons argumentos daqueles que, como Marx (1980), relacionaram justiça e questão social. Para ele, o foco somente na liberdade do indivíduo não garante distribuição entre todos de modo a preservar a cooperação social.

A ideia de resultado enquanto satisfação da maioria ou bem-estar individual, conforme advoga o utilitarismo⁵, não está presente em Rawls (2003). O resultado está colado à ideia de cooperação social ao longo do tempo entre pessoas iguais e livres. O resultado é fruto dos direitos que se estendem a todos e à coletividade, considerando a preservação da cooperação social por gerações, e não das sensações individuais conforme apregoa o utilitarismo. A consideração ao resultado estará, portanto, vinculada aos interesses da vida coletiva. Mas de modo a favorecer a todos nos processos distributivos, ainda que essa distribuição não pressuponha porções iguais.

A compreensão do conceito de justiça rawlsiano exige ainda esclarecimentos sobre como o autor entende a ideia de talento natural, expresso por ele como sendo a “inteligência inata e aptidões naturais”. Para Rawls (2003), tais talentos só podem ser percebidos e exercidos devido à mediação das relações sociais. Os talentos, para esse autor, realizam-se ou educam-se por meio dos arranjos institucionais e das experiências da pessoa na vida social, as quais podem ser mais ou menos amplas devido a situações circunstanciais de origem. Quando se realizam, não equivalem àquilo que cada pessoa possui como inteligência ou aptidão natural. Expressam apenas o que foi possível realizar devido a essas experiências e arranjos institucionais. As aptidões treinadas são apenas uma seleção, dentre muitas possibilidades, e também dependem dos arranjos institucionais.

⁵ Trata-se de um princípio de justiça que surgiu na Inglaterra, com Jeremy Bentham e Stuart Mill que apregoa que uma política pode ser julgada como justa se satisfaz ou traz resultados para uma maioria. Rawls (2003) o critica por avaliar que, nesse tipo de proposição, a justiça pode ser alcançada mesmo que minorias sejam prejudicadas.

Essa concepção de talento de Rawls (2003) tem ampla repercussão sobre o modo como se discute o mérito do indivíduo como critério de justiça. Aptidões e talentos não são, para ele, algo independente da sociedade e de suas instituições. Mesmo quando tais instituições estão adequadamente organizadas para a boa expressão ou educação dos talentos e aptidões que existem potencialmente nos indivíduos, não há como mensurar se eles são totalmente efetivados na vida social. Não haveria como, por exemplo, dizer, justamente, que alguém merece mais devido aos seus talentos e aptidões naturais. Não é possível avaliar com segurança quem tem mais talentos naturais. As instituições sociais permitem mais ou menos sua efetivação.

Rawls (2003) pode ser mais bem compreendido se colocado em contraposição a Nozick (1991), seu principal oponente e defensor do princípio meritocrático. A teoria da justiça de Nozick (1991) defende o direito do indivíduo à propriedade e à igualdade formal de oportunidades. O Estado somente se justifica diante da necessidade de garantia desses dois elementos estruturantes da democracia. Para esse autor, é um equívoco afirmar, como faz Rawls, que “a cooperação social *cria* o problema da justiça distributiva”. Afirma ser possível dizer “que indivíduos que produzem independentemente e (inicialmente)” podem também fazer, em relação a outros, “reivindicações de justiça”:

[...] se houvesse dez Robinson Crusoe, cada um trabalhando sozinho durante dois anos em ilhas separadas, que descobrissem que cada um existia, e os fatos de suas diferentes parcelas, através de comunicação de rádio com transmissores deixados nos locais 20 anos antes, não poderiam eles apresentar reivindicações uns aos outros, supondo que fosse possível transferir bens de uma ilha para outra? [...] Na situação de não-cooperação social, poder-se-ia dizer, todo indivíduo merece o que consegue sem ajuda, pelos seus próprios esforços, ou melhor, ninguém pode fazer uma reivindicação de *justiça* contra sua propriedade. (p. 204).

O argumento de Nozick (1991), acima exposto, pressupõe a possibilidade de existência de um homem em uma ilha, produzindo pelos seus próprios esforços, sem cooperação social. Para Álvaro de Vita (2007, p. 238), de acordo com o princípio de justiça de Nozick,

[...] considerado isoladamente, um complexo institucional justo será aquele que combinar uma economia competitiva de mercado com uma igualdade formal (ou legal) de oportunidades. As únicas instituições necessárias, além das de mercado, são aquelas que objetivam garantir

a todos os mesmos direitos legais de ter acesso às posições sociais privilegiadas.

Aqui está uma das grandes diferenças entre Nozick (1991) e Rawls (2003). Esse último, para tratar de política, reconhece que o homem não pode sobreviver fora da vida social. Já a teoria distributiva de Nozick (1991) trata o indivíduo como pronto, com capacidade de juízo e de produção, sem considerar relação social ou arranjo institucional anterior que produza tal capacidade. Nozick (1991) focaliza seu argumento sobre a noção de mérito, “de se ser mais ou menos bem dotado”. Esse mérito é algo individual, sem qualquer vínculo ou relação de dependência com instituições, prévias ou atuais, políticas ou sociais. A proposição de Rawls (2003) não somente afirma que o indivíduo não pode existir com capacidade de julgamento e com possibilidade de expressar seus talentos e aptidões, de forma independente do que a vida social lhe permitiu, como também sustenta não ser razoável adotar uma teoria de justiça com base unicamente na ideia de mérito individual. Para Rawls (2003), por esse caminho, não há como ser justo: impossível saber exatamente o quanto um indivíduo merece, por ele mesmo, analisando seus talentos e aptidões, porque esses dependem das experiências pregressas e dos arranjos institucionais.

Porém essa opção não quer dizer que, para Rawls (2003), o indivíduo não expresse maiores ou menores talentos e aptidões. Nas experiências sociais e no marco dos arranjos das instituições, elas se manifestam. Para Rawls (2003), o princípio da igualdade de oportunidades não pode ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade. Essa garantia pressupõe a preservação da mobilidade social que se regulamenta pela igualdade de oportunidades, a qual, por sua vez, contempla o mérito. Entretanto, do ponto de vista da organização da vida social e política, o referido autor apresenta o conceito de igualdade equitativa de oportunidades: o foco não é sobre o indivíduo que merece mais ou menos devido a seus talentos, mas sobre os arranjos institucionais menos ou mais capazes de gerar igualdade de oportunidades e garantir, simultaneamente, igualdade e liberdade.

Dubet (2009) afirma ter feito uso dos argumentos rawlsianos para pensar a justiça na escola hoje. Segundo esse autor, devido à massificação escolar, a justiça na escola é vivenciada como tragédia: os princípios que a regem expressam intensos conflitos sociais, uma vez que a chamada “questão social” está dentro dos muros institucionais. Para ele, há vários princípios de justiça, muitas vezes contraditórios entre si, que legitimam a ação e interesses na escola. Para fazer face à relação entre desigualdade social e desigualdade escolar, seria necessário considerar a impossibilidade de existência de uma escola totalmente justa.

O autor afirma que nos últimos 40 anos a Sociologia da Educação tem se debruçado sobre o objetivo de obter a pura igualdade de oportunidades: meios pelos quais a escola poderia anular a reprodução da desigualdade social na produção da desigualdade escolar. Entretanto, nenhum país poderia, segundo ele, se gabar de ter conseguido superar o impacto da primeira sobre a segunda. Para ele, a explicação desse fato está na relação da escola com a justiça meritocrática, a qual transcende a própria instituição, e encontra um sentido nos fundamentos das sociedades democráticas. Essas sociedades têm por característica a seguinte contradição. Por um lado, têm como representações essenciais a igualdade fundamental (expressa na Declaração dos Direitos do Homem) e a liberdade (expressa pela capacidade de agir, julgar e decidir por si). Esses fundamentos criam a representação da liberdade de poder transcender circunstâncias de origem (nascimento, por exemplo). Mas, por outro lado, são também estruturadas por hierarquias sociais, sendo que as posições vantajosas da vida social e política são raras.

Dubet (2009) exemplifica a referida contradição: o acesso às raras posições vantajosas, nessas sociedades, independe de transmissão por herança ou por fatores relativos às circunstâncias fixas (ser ou não de família nobre, por exemplo). Não havendo posições fixas por nascimento, os indivíduos precisam competir, recorrendo ao seu próprio esforço, para alcançar posições vantajosas. Frente a tal situação, para Dubet (2009), a escola passou a cumprir a função de organizar tal competição. E o mérito cumpre aí um papel articulador entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia das posições. Essa é, para o autor, a razão pela qual a justiça meritocrática tornou-se o princípio fundamental central da justiça escolar.

Tal caminho pressupõe que os dons e os talentos são normalmente distribuídos nos diversos grupos sociais. A escola justa, na perspectiva meritocrática, seria aquela em que prevalece uma mobilidade pura cuja medida ideal será o percentual de alunos de origem menos favorecida que galga o ensino superior. Mas, para Dubet (2009), a despeito de sua força, o princípio de justiça, identificado à igualdade republicana, não pode ser o único. Há outros princípios relevantes para que se alcance uma escola mais justa, sem que se desconsidere o mérito, mas sem, por outro lado, massacrar concepções que não passam por esse princípio. Segundo o autor, se ficarmos apenas com a igualdade meritocrática como princípio para regular a justiça na escola, estaremos sempre diante da conclusão primordial de que é mais profícuo atuar sobre a desigualdade social do que fazer algo pela desigualdade escolar.

Dubet (2009) procura mostrar as agruras de se ter a meritocracia como critério único de justiça na escola. Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna, para ele, incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras? Para solucionar tal contradição, reafirmando o direito, o autor considera que uma escola básica seria justa se todos aqueles, crianças filhas de operários ou não, que entram ou não nas escolas meritocráticas de elite tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar *igualdade de base*. Um raciocínio rawlsiano, segundo Dubet (2009). Mas por que Dubet afirma ser essa *igualdade* enquanto critério de justiça, um raciocínio à luz de Rawls? Em que ela consiste?

A igualdade de base, para Dubet (2009), guarda consigo duas características centrais: 1 - define um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar, sob pena de perder a dignidade e o autorrespeito no âmbito da instituição escolar; 2 – admite uma nova forma de medir o nível de justiça. Na justiça como equidade de Rawls (2003), todos precisam ter direito a uma distribuição tal que a ideia de cooperação social não fique prejudicada. Na instituição escolar, poder-se-ia dizer: todos os alunos dominam

um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem os quais estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e, por fim, à violência escolar usada pelos “perdedores” como forma de afirmar sua própria existência no sistema⁶; e sem o qual também seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar.

Quanto à ideia de que o critério de justiça “igualdade de base” necessita de outra medida (que não seja pautada na busca do mérito puro na escola), Dubet (2009, p. 37, tradução minha) afirma que, nessa perspectiva,

[...] a escola mais justa não é somente aquela que anula a reprodução das desigualdades sociais e promete o mérito puro, mas é também aquela que garante o mais alto nível escolar ao maior número de alunos e sobretudo aos menos favorecidos e mais fracos. Aqui, a igualdade de oportunidades deixa lugar para a igualdade de performances (de base) e à elevação do nível dos mais fracos.

Esse argumento traz, portanto, para a área educacional, a noção de equidade, na perspectiva expressa por Rawls (2003) e Vita (2007), uma vez que supõe um princípio capaz de corrigir desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais. Para Rawls (2003), a ideia de equidade remete à noção daquilo que é razoável: admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. No caso da educação básica, poder-se-ia dizer: é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma mais igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, quando a noção de Direito já não é a do direito obrigatório. A igualdade de base teria, portanto, uma justificativa intrínseca à educação básica devido ao direito e à obrigatoriedade dos estudos; e uma externa que se reporta à possibilidade de participação, de forma competitiva, em processos futuros, incluindo as seleções do ensino superior.

⁶ Dubet (2001) sustenta que a violência nas escolas é também fruto da falta de respeito com que os “perdedores” (alunos que não conseguem bons resultados em termos de aprendizagem) são tratados na escola, situação gerada pelo uso da justiça meritocrática na escola de educação básica.

Crahay (2000), de um modo diverso, também reflete sobre formas de operacionalizar a justiça no âmbito da educação básica. Afirma que a justiça e a eficácia nessa etapa da escolaridade dependem da consideração aos fatos (pesquisas e observações) e do cuidado com os princípios de justiça que legitimam e conformam as políticas. De acordo com Crahay (2000), ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente vêm sendo influenciadas por três diferentes *ideologias pedagógicas: igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos*. Cada uma dessas ideologias pedagógicas congrega, na visão do autor, uma concepção própria de justiça e afirmações advindas de experiências empíricas.

A *igualdade de oportunidades* é, para o autor, a ideologia pedagógica mais difundida junto às políticas educacionais. O princípio de justiça que lhe é subjacente, na perspectiva do autor, é a proporcional, que concede segundo o que cada um, supostamente, aporta à sociedade, considerando o mérito⁷. Do ponto de vista empírico, ela é sustentada pela noção de que as pessoas têm dons naturais, os quais devem ter condições garantidas de desenvolvimento a despeito de dificuldades de origem que as pessoas possam ter, tais como: nascimento, cor, sexo, local de moradia, etc. A primeira oposição que o autor faz a essa *ideologia* é que tal princípio de justiça seria incompatível com o direito subjetivo à educação. Se a criança ou a família não escolhe estar na escola (não tem a liberdade de escolha) e se o Estado é obrigado a oferecer escolaridade gratuita na fase da educação básica, então todos devem receber por igual, independentemente de julgamentos sobre a qualidade de cada um. E “receber por igual”, para o autor, não quer dizer simplesmente “tratamento igual”. As decisões sobre os processos não podem prescindir da consideração ao resultado em termos de aprendizagem.

A segunda oposição é relativa à conclusão empírica subjacente a essa ideologia. Com base em estudos feitos por John Bissel Carrol, Crahay (2000) afirma não ser mais possível concordar com a ideia de dom como sendo algo natural que leva alguns a terem capacidade de aprender um determinado conhecimento e outros não.

⁷ Crahay usa a diferenciação entre justiça proporcional e justiça corretiva, criada por Aristóteles em a *Ética a Nicômaco*.

[...] Carrol faz uma ruptura epistemológica. Para ele a aptidão não pode mais ser assimilada a uma estrutura indestrutível que determina o que o indivíduo pode ou não pode aprender. Ele propõe que consideremos a aptidão uma característica individual do começo que afeta a rapidez da aprendizagem de um domínio determinado. As consequências são evidentes e capitais: afirmar que um aluno não pode aprender tal coisa não tem mais sentido. (CRAHAY, 2000, p. 46, tradução minha).

Segundo Crahay (2000, p. 36) pesquisas já provaram que a grande maioria dos alunos consegue aprender tudo, desde que esteja submetida a situações educativas de qualidade e que se considerem os seus diferentes tempos de aprendizagem.

Ainda de acordo com Crahay (2000, p. 45, tradução minha), a *ideologia da igualdade de tratamento* também é inadequada à equidade porque trata desiguais como iguais.

Esta posição, satisfatória aos olhos de muitos sobre o plano ético [porque atua segundo o princípio da igualdade exata na distribuição], é ilusória no plano da realidade. Foi Marx quem primeiro criticou a ideologia da igualdade de tratamento. Já no século XIX dizia que não sendo as situações e capacidades dos indivíduos iguais, não se mudaria nada oferecendo a todos os mesmos direitos e as mesmas condições de existência.

Crahay (2000) afirma que as políticas educacionais pautadas na *ideologia pedagógica da igualdade de tratamento* não só não conseguem quebrar desigualdades sociais, como tendem facilmente a reproduzi-las. O autor propõe o enfrentamento dessa situação por meio de políticas educacionais pautadas nos princípios de justiça corretiva e nas novas pesquisas sobre como as crianças aprendem. A lógica educacional que apoia a formulação e efetivação de políticas a partir dessas máximas é denominada, pelo autor, de *ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos*.

Sem referências a Rawls ou a Dubet, Crahay (2000) apregoa o princípio de justiça corretiva como forma de manter a coerência de uma política educacional com a ideia de direito obrigatório à educação básica. Sua tese não chega a se inspirar diretamente na relação entre equidade, princípio da diferença e a manutenção da cooperação social necessária à democracia – conforme aponta Rawls (2003). Também não explicita a relação do mérito com os fundamentos da sociedade democrática, conforme Dubet

(2008, 2009). Mas, avalio que, mesmo sem ter esses dois autores como referências, a produção de Crahay (2000) pode ser interpretada como um complemento dessas discussões teóricas sobre princípios de justiça – de Rawls (2003) e Dubet (2008, 2009). Crahay (2000) relaciona sua discussão sobre princípios de justiça (mantendo algumas similaridades com as referências acima) com a concretude das práticas pedagógicas e dispositivos educacionais que a empiria evidencia serem mais capazes de melhorar a eficácia e a justiça na educação básica.

A interpretação de Crahay (2000) sobre o vínculo entre princípios de justiça (à luz de Aristóteles) e questões de fato (pesquisas e observações que geraram acúmulo de conhecimento) para definição dos tipos de *ideologias pedagógicas* mostra que práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explicitados como intencionalidades nos discursos e nos documentos. E tais práticas, com seus princípios, levam a resultados mais ou menos eficazes e justos.

A *ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos* é, para Crahay (2000), a mais adequada à fase do ensino obrigatório porque articula com propriedade duas condições importantes para que haja justiça na educação básica: consideração ao modo como, segundo as mais recentes pesquisas científicas, as crianças aprendem (relação entre oportunidades educativas de qualidade, condições afetivas do momento e respeito ao seu tempo de aprendizagem); e princípio de justiça corretiva, que distribui conhecimento equitativamente. Tal princípio é, para o autor, o que melhor se coaduna com o direito subjetivo à educação nos primeiros anos da escolaridade. Nessa fase, o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Crahay (2000, p. 402, tradução minha) afirma ser

[...] imperativo que sejam definidas de modo preciso, as competências que pensamos ser indispensáveis que as crianças tenham adquirido quando deixam a educação básica; que níveis intermediários, em termos de objetivos de aprendizagem, sejam fixados. E que os professores de um mesmo sistema educacional ofereçam às crianças oportunidades de ensino suficientes para que elas aprendam as referidas competências.

Trata-se aqui de ideia semelhante à de igualdade de base, proposta por Dubet (2008, 2009), porém defendida não somente pelo viés da discussão sobre princípios de justiça, mas também pelo fato de que as crianças aprendem mais quando o currículo define o que é central, apontando o que deve ser apreendido por todos os alunos, no decorrer do tempo. Para além desse currículo estruturado, Crahay (2000, p. 402-403, tradução minha) afirma ser necessário um “sistema de pilotagem”.

No nível central, os responsáveis pelas políticas devem precisar os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhar as pistas didáticas, sugerir instrumentos de avaliação formativa e somativa... [...] Mas isso ainda não será suficiente. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação e é vão esperar que tais práticas serão mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. É preciso um “dispositivo de pilotagem” articulado a operações regulares de avaliação externa. [...]

Crahay (2000) explicita práticas escolares sustentadas pelos distintos princípios de justiça que, segundo Dubet (2009), denotam conflitos existentes na escola massificada. Tanto Dubet (2008, 2009) quanto Crahay (2000) explicitam razões pelas quais uma diretriz ou um conhecimento já consolidado por diversas pesquisas, muitas vezes, não consegue mudar as práticas escolares e, por consequência, os resultados educacionais. Ambos estão conscientes das dificuldades de tecer uma escola na qual todos os alunos aprendam. Crahay (2000) recorre ao seu conhecimento sobre a empiria e sua relação com princípios: as resistências dos professores ao novo; a frequência com que os programas não são seguidos. Dubet (2008, 2009) sustenta seus argumentos referindo-se aos conflitos entre distintos princípios de justiça presentes nas sociedades democráticas e, portanto, de interesses.

Crahay (2000) associa práticas escolares e políticas educacionais à *ideologia da igualdade de oportunidades* quando é possível perceber seu vínculo com a ideia de mérito⁸. Classes homogêneas (crianças consideradas mais “aptas” ficam na mesma sala; crianças menos “aptas” ficam em salas distintas), por exemplo, seriam um dispositivo educacional que garantiria, segundo essa visão, que os piores alunos não prejudicassem

⁸ Dubet (2008, 2009) corrobora essa visão.

os melhores. Tal crença é bastante comum em muitas escolas, mas desprovida de provas empíricas e pautada pela ideia de preservar o mérito de quem tem mais facilidade, segundo Crahay (2000). Reprovação seria mais um dispositivo educacional que, pautada na ideia de mérito, desconsideraria o tempo diferenciado de que as crianças precisam para aprender.

A ideologia da igualdade de tratamento poderia ser identificada ao se verificar a distribuição do serviço público: as escolas têm a mesma infraestrutura independentemente da situação socioeconômica dos alunos? A formação dos professores das diferentes escolas é a mesma? As políticas são pensadas no quadro da necessidade de tratamento igual e imparcial a todos?

Políticas educacionais e práticas escolares sustentadas pela *ideologia da igualdade dos conhecimentos adquiridos* admitem o princípio de justiça corretiva e a necessidade de (re) conhecer as diferenças para que as políticas tenham mecanismos próprios para tratá-las. Ou seja, a organização do ensino não ocorre para satisfazer a noção de que os mais aptos devem receber mais. Pelo contrário, foca-se na ideia de que aqueles que têm mais dificuldade naquele momento, por razões diversas, precisam de cuidados diferenciados para que possam aprender o que se define como necessário. Fariam jus ao princípio de justiça corretiva, no âmbito da escola, iniciativas de discriminação positiva como reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizagem, aulas com diversidade de práticas pedagógicas para crianças com diferentes níveis de aprendizagem, inexistência de reprovação associada a altos desempenhos e baixa desigualdade escolar, professores mais experientes trabalhando com crianças com maiores dificuldades naquele momento. Salas heterogêneas (constituídas por alunos com maiores facilidades e dificuldades no momento), estratégias de ensino coletivas e não pautadas pela individualização da aprendizagem, e foco nos objetivos de aprendizagem também se associam a essa perspectiva, tendo em vista evidências de correlação entre elas e maiores níveis de justiça na escola. Para Crahay (2000), tais práticas estão também associadas, eticamente, a noções de bem tais como ajuda mútua e solidariedade.

Considerações finais

Dubet (2008, 2009) propõe a igualdade de base e Crahay (2000) a igualdade de conhecimentos adquiridos como princípios de justiça para nortear as políticas educacionais de educação básica. Esses princípios têm similaridades: 1 – desvelam a incoerência entre a noção de direito obrigatório e a meritocracia: não faria sentido uma educação básica organizada sob a égide do princípio meritocrático num lócus em que os sujeitos não têm liberdade de escolha; 2 - são do campo do igualitarismo, ou seja, valorizam as consequências da distribuição do bem social "educação escolar"; 3 – consideram a aprendizagem dos alunos enquanto expressão da consequência dessa distribuição; 4 – apontam para a relevância de se estabelecer, claramente, qual é a aprendizagem que todos devem adquirir nessa etapa da escolaridade; 5 - estão situados no bojo de teorias que reconhecem a correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social, mas admitem impactos da ação política educacional sobre a desigualdade escolar e que também situam a equidade como componente relevante da qualidade da educação.

Esses elementos aportam subsídios para reflexões sobre o desenho e a implementação de políticas educacionais e de práticas pedagógicas. Considerando as contribuições de Crahay (2000), pode-se afirmar que as políticas educacionais e as práticas escolares devem estar embebidas de informações sobre os tipos de iniciativas capazes de melhor incidir sobre a justiça na escola. Logo, a formação e a experiência dos gestores e professores são revestidas de relevância. Entretanto, tanto Dubet (2008, 2009) quanto Crahay (2000) consideram que esse conhecimento é insuficiente diante do objetivo de justiça na escola. Esses autores situam a equidade na educação básica no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconômicos, dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, das práticas escolares sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos, com seus distintos princípios de justiça.

Portanto, ainda que o foco na equidade já esteja pautada na agenda política (o que já é fruto de disputas entre grupos diversos) não há porto seguro. No ato da consecução da política, renovam-se os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, etc. E então poderá haver novamente ganhadores e perdedores. Razão pela qual, nas sociedades democráticas,

diante do objetivo de equidade, a implementação de políticas exige vigilância sobre insumos, processos e suas consequências (resultados).

Na perspectiva da justiça como equidade, não basta acompanhar os níveis de investimentos em educação. Também seria insuficiente monitorar investimentos e os processos de implementação das políticas. Esses dois componentes do conceito da qualidade da educação seriam essenciais, porque deles dependem a distribuição do bem social educação escolar. Mas dada a tendência constante, nas sociedades democráticas contemporâneas, de produção da desigualdade escolar devido aos conflitos de interesses aos quais subjazem distintos princípios de justiça, seria fundamental também acompanhar os resultados da referida distribuição, enquanto finalidade realizada. A possibilidade da equidade na escola adviria, segundo a linha filosófica que apregoa a justiça como equidade, de políticas e práticas informadas sobre o que a empiria e a filosofia política indicam serem mais adequadas quando o objetivo é a busca de escolas mais justas, implementadas no âmbito de um permanente movimento de tomadas de decisões informadas pelo monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem.

Seguindo as reflexões dos autores aqui abordados, é possível afirmar que o uso dos testes em larga escala, como meio de verificação da distribuição de parte do conhecimento que se espera ser trabalhado na escola, pode ocupar um lugar importante diante do objetivo de equidade. Mas, para tanto, não deveria estar focado somente na produção de médias. Essas, sozinhas, nada informariam sobre a capacidade das políticas e práticas educacionais produzirem equidade.

Observa-se que a igualdade de base e a igualdade de conhecimentos adquiridos exigem definições sobre o que todas as crianças precisam aprender na educação básica, em todas as suas etapas. A indefinição de objetivos de aprendizagem precisos dificultaria o acompanhamento da distribuição equitativa do conhecimento, bem como a aprendizagem dos alunos. Os referidos princípios exigem ainda o estabelecimento de critérios claros de avaliação da aprendizagem dos alunos sem os quais não seria possível concretizar os níveis de conhecimento que indicam o seu cumprimento.

Embora o mérito não seja um critério condizente com o direito obrigatório à educação básica, para Dubet (2008, 2009), que segue a perspectiva rawlsiana, ele não pode ser desconsiderado nos anos superiores da escolarização, sob pena de que a ideia de casta tenha que ser reassumida: para esse autor, as sociedades democráticas exigem a continuidade da representação da relação entre acesso a posições sociais e mérito. Segundo ele, essa situação é parte das contradições vividas pelas sociedades democráticas contemporâneas: ao mesmo tempo em que se representam como livres e iguais, produzem, continuamente, desigualdades.

Referências

ADAMS, D. **Defining educational quality**. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (Improving Educational Quality Project. Biennial Report).

ALVES, M. T. G. **Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste e efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. **Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale**. Paris: Éditions Seuil, 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares". **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1980.

NOZICK, R. **Anarquia, estado e utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

OLIVEIRA, R. P. **A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de

Educação, 2010. Texto apresentado à banca de Concurso para Titular na FEUSP. Mimeografado.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: **Os desafios da educação no Brasil**. p. 87-114.[200-]. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2010. Texto originalmente apresentado a Seminário sobre Educação Brasileira, organizado pelo Departamento de Estudos Educacionais e pelo Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Oxford, fev. 2003.

_____; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun de 2003.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Defining quality**. Florence, Italy: 2000. Artigo apresentado pela Unicef ao International Working Group on Education Meeting.

VITA, Á. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTENBERG, F. Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. In: DUPRIEZ, V.; ORIANNE, J. F.; VERHOEVEN, M. (Org.). **De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question**. Bern: Peter Lang/INRP, 2008. p. 25-52.