



Competirá à escola gerar justiça social? teses para discussão de uma relação paradoxal

*Is it the role of the school to generate social justice?
theses for discussion of a paradoxical relationship*

Cristina Pinto Albuquerque*

Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal

Resumo

No presente artigo pretende-se discutir a dimensão teleológica da escola, ponderando em que medida cabe ou não a ela promover maior justiça social ou contribuir para a minimização das desigualdades socioeconômicas. Para isso serão discutidas as teses da massificação ou democratização do acesso à educação e da revalorização de competências funcionais de integração no mercado de trabalho. A tese defendida é de que não cabe à escola o ônus da efetivação de um mundo mais justo como ideal político e moral, mas cabe-lhe assegurar a capacitação dos cidadãos para, pela sua ação, constituírem-se como sujeitos críticos e promotores de mudança.

Palavras-chave: Educação. Escola. Justiça social. Capacitação.

* CPA: Doutora, e-mail: crisalbuquerque@fpce.uc.pt

Abstract

This article intends to discuss the teleological orientation of the school, considering how far it should or not be a promoter of greater social justice or to contribute to the minimization of socio-economic departure inequalities. To this end it will be discussed the theses of the mass access and democratization of education and the upgrading process of valorization of functional integration skills in the labor market. The argument put forward is that it is not up to school the burden of the realization of a more just world as a political and moral ideal, but it is up to education to ensure the capacitation of citizens that, by their action, may constitute as critical subjects and change promoters.

Keywords: Education. School. Social justice. Capacitation.

Resumen

Este artículo se propone analizar la orientación teleológica de la escuela teniendo en cuenta hasta qué punto se ajusta o no a promover una mayor justicia social o contribuye a la minimización de las desigualdades socio-económicas de origen. Para ello analizará las tesis de la masificación y democratización del acceso a la educación y la re-valorización de las habilidades para la integración funcional en el mercado laboral. El argumento presentado es que no depende de la escuela la carga de la realización de un mundo más justo como un ideal político y moral, pero depende de ella asegurar la capacitación de los ciudadanos que, por su acción, se constituyen como sujetos críticos y promotores de cambio.

Palabras clave: Educación. Escuela. Justicia social. Capacitación.

Introdução

A dimensão central na construção do indivíduo como sujeito político consubstancia-se na apropriação crítica do conhecimento tendo em vista a emancipação social e a afirmação, solidária e responsável, de um projeto e de um agir coletivos. Por outras palavras, um sujeito capaz

de pensar e de influenciar o curso da História, afirmando, em paralelo, a sua autonomia entendida como o produto de conciliação entre projetos e opções individuais e escolhas e determinações pensadas e concretizadas coletivamente.

O acesso ao conhecimento, e sobretudo a capacidade/possibilidade de mobilizar em prol da transformação de si mesmo e dos contextos (políticos, organizacionais, profissionais ou comunitários), constitui-se, pois, como um elemento crucial de mudanças sociais (potencialmente) sistêmicas e de construção de uma consciência crítica emancipatória. Nesse sentido, como vários autores têm argumentado (BOURDIEU; PASSERON, 1964, 1990; BALLANTINE, 2001; BOWLES; GINTIS, 2002; SACKS, 2003), a escola, como espaço essencial de (re)construção de saberes e de afirmação, seja da universalidade de princípios, seja da pluralidade de perspectivas e ações, pode ser um *locus* de produção ou reprodução de desigualdades e contradições sociais e/ou um fator central de emancipação, de mobilidade social, de sentido cívico e de compreensão global, de si e dos outros, num mundo partilhado e cooperativo.

Na verdade, parece ser relativamente consensual a ideia de que o acesso à escola e aos recursos que ela proporciona, em particular a capacidade de pensar criativa e criticamente, logo, de escolher livre e conscientemente, não pode, numa perspectiva de justiça substantiva e não apenas formal, ser determinada pelas condições de origem (família, estatuto, renda, pertença etnicocultural etc.) dos sujeitos.

Noutros termos, parece entender-se, tal como argumenta Pourtois (2006), que a escola deve consagrar, ao mesmo tempo, uma preparação dos cidadãos para a efetivação de uma “cidadania global inteligente” (NUSSBAUM, 2010, p. 81), promovendo bases culturais sólidas e as virtudes da cooperação e da ética e uma preparação para as competências e aptidões necessárias à integração social e econômica no mundo atual.

A discussão que pretendemos esboçar no presente artigo centra-se, porém, numa questão a montante: Caberá à escola produzir justiça social? A escola não se constituirá, desde logo, como “refletor” de condições (socioeconômicas e culturais) apriorísticas, favoráveis ou desfavoráveis?

De forma subjacente, quais as finalidades que pode e deve cumprir e sob que princípios? Como conciliar, por um lado, o ideal de redução das desigualdades entre classes e o acesso mais equitativo a posições sociais disponíveis e, por outro, a transmissão das bases científicas e culturais de cariz universalizante capazes de promover um pensamento crítico e livre? Por outras palavras, a escola deve preparar para a integração no mundo tal como ele é ou como deveria ser? Ou para ambas as dimensões? A questão de fundo é de facto se caberá à escola o ônus de efetivação de um mundo mais justo como ideal político e moral.

Se, como advogamos, a discussão sobre a justiça social se encontra a montante da escola em particular, já que discutir a consecução de justiça, como fim, é sempre ponderar princípios, orientações e condições estruturantes que, como tal, ultrapassam e perpassam a escola, esta não deixa, porém, de se constituir como um meio importante para a preparação de cidadãos ética e socialmente conscientes, capazes de, pela sua ação e pensamento, promover dinâmicas sociopolíticas transformativas, em prol de um mundo mais justo. Sob tais pressupostos, no presente artigo pretende-se discutir duas teses basilares para a compreensão dos paradoxos, que hoje atravessam a educação, e da ambiguidade na dimensão teleológica que ela deve assegurar: a ideia de que a massificação do acesso à escola é um pressuposto de maior justiça social e a ideia de que ensinar competências instrumentais promove mais oportunidades de inclusão sociolaboral.

Escola e (re)produção de desigualdades: a relevância dos argumentos associados ao constrangimento social na atualidade

Desde há muito o debate sociológico questiona o contributo da escola como fator de confirmação, de minimização ou de superação, de processos de dominação simbólica, bem como de reprodução de desigualdades e de legitimação de perspetivas dominantes. Um dos pressupostos teóricos fundamentais, nomeadamente no âmbito das teorias da

reprodução, sobre a relação entre a escola e as desigualdades é o de constrangimento social (patente, por exemplo, na perspectiva de Parsons sobre a “conformação aos valores”, ou na concepção de Bourdieu de “interiorização/ exteriorização disposicional”). Na verdade, diversos estudos evidenciaram uma influência significativa de variáveis como a classe social, o nível de escolarização dos pais, a pertença étnica e cultural, entre outras, para a determinação de trajetórias escolares diferenciadas. Tais factores constituir-se-iam, nessa perspectiva, como constrangimentos externos, impostos aos sujeitos, e face aos quais a capacidade de agir se encontraria diminuída. A escola tenderia assim, inevitavelmente, a reproduzir as determinantes sociais e familiares que cada criança e jovem transportaria consigo à entrada para o sistema educativo.

À anterior suposição da relação entre capacidade intelectual e sucesso escolar parece, sob este prisma, suceder-se um certo determinismo societal segundo o qual a pertença a famílias e contextos socialmente desfavorecidos condicionaria *ipso facto* a possibilidade de bons resultados escolares. Uma inevitabilidade de reprodução de desigualdades, independentemente da qualidade e especificidade do funcionamento escolar e das competências de cada sujeito, que só seria superável pela transformação estrutural da sociedade na qual a escola se encontraria integrada.

Sem colocar em causa de forma absoluta o pressuposto de que inúmeros condicionalismos estruturais, de cariz social, económico, cultural e familiar, determinam ou influenciam, em maior ou menor grau, fenómenos de reprodução, diversos autores têm atualmente acentuado a perspectiva de que, sob certas condições e em determinados contextos, a escola tem e pode ter um papel importante na neutralização da reprodução das condições de partida, desde logo por via das ações intencionais dos sujeitos e/ou das consequências não intencionais dessas mesmas ações.

Nesse sentido, assumindo-se o potencial accional dos sujeitos, considera-se, conseqüentemente, que o “constrangimento social”, uma noção na verdade muito criticada por diversos autores, entre os quais Boudon e Giddens, não determinaria, da mesma forma e sob os mesmos

pressupostos de causalidade, os percursos escolares de indivíduos diferenciados, fossem ou não provenientes de meios distintos ou similares.

Essa perspectiva abre, pois, novos tópicos de reflexão no que concerne à política educativa e ao potencial emancipador dos saberes e das práticas escolares. Por outras palavras, exige-se doravante uma ponderação renovada, não somente do contributo e da influência da escola para a reprodução de desigualdades sociais, nomeadamente por via de procedimentos de seleção ou de ausência destes, mas também a análise do processo de funcionamento do próprio sistema educativo e das suas finalidades e prerrogativas, nomeadamente no que concerne à concepção e disseminação de aprendizagens. Assim sendo, procura-se desenvolver a presente reflexão a partir da discussão, necessariamente genérica e descontextualizada, de duas teses: a da relação entre massificação do acesso à escola e conseqüente minimização dos processos de reprodução de desigualdades e a de que caberia à escola a preparação instrumental para o acesso ao mercado de trabalho como pressuposto de maior integração social e de diminuição de desigualdades socioeconômicas.

Tese 1: A massificação do acesso à escola é um pressuposto de maior justiça social?

A crescente massificação, nas sociedades ocidentais, no decurso da segunda metade do século XX, do acesso a níveis de ensino mais elevados, a par de uma cada vez maior representação feminina e étnica nos ciclos de estudos universitários, coloca novas reflexões no que concerne à análise das desigualdades sociais no contexto escolar. Tais evidências, às quais acresce o prolongamento progressivo da escolaridade obrigatória, colocam, de facto, sobre novas bases o debate clássico sobre a (des)igualdade de oportunidades. Isso porque, por um lado, a seleção escolar e os conseqüentes processos excludentes parecem ter sido superados, ou invisibilizados, pela universalização do acesso e pela relativa homogeneização de percursos escolares, e, por outro, porque a diferenciação de tais

percursos, quando existe, é alvo de um conjunto de explicações, mais ou menos espontâneas ou com validação científica, que tendem a amalgamar explicações de mérito ou características individuais (motivação, inteligência, capacidade de trabalho, competências práticas, cognitivas e sociais, entre outras) dos estudantes, com fatores socioeconômicos inerentes aos respectivos contextos e condições de partida.

Nesse sentido, a chamada *democratização do ensino*, tal como passou a ser designada, não deixa de comportar dimensões paradoxais, exigindo-se, desde logo, uma clarificação das diferenças entre democratização e massificação. A democratização, na verdade, situa-se a montante e a jusante da escola. Cabe aos Estados promover e garantir, por um lado, a igualdade perante a lei e a justiça para todos os cidadãos e, por outro, desenvolver medidas de combate às desigualdades que, pela sua ilegitimidade e abrangência, coloquem em causa as condições para a efetivação de direitos, nomeadamente o direito a uma educação plena e de qualidade, sabendo igualmente que tal educação enquadra e ultrapassa o sistema escolar (implica o acesso à cultura, o associativismo, o acesso à arte nas suas diversas manifestações, às bibliotecas, ao desporto etc.).

Assim sendo, a massificação do acesso à educação escolar pode ser um meio e um instrumento de minimização de desigualdades, considerando a escola como um importante catalisador de mobilidade social (SILVA, 1994). Importa, no entanto, refletir como esse objetivo é cumprido, ou como pode sê-lo, e quais os fatores podem influenciá-lo. Basta refletir sobre as elevadas taxas de insucesso e abandono, no primeiro ano de estudos, em sistemas de acesso à Universidade massificados (isto é, sem qualquer tipo de filtro de acesso *a priori*), como é o caso do sistema francês¹, para questionarmos a massificação do acesso à educação escolar como um fim em si mesmo.

¹ De acordo com um estudo do Ministère de l'Enseignement Supérieur francês publicado em 2013, um em cada quatro estudantes de licenciatura abandonam os estudos no fim do 1º ano ou reorientam as suas escolhas. Esse estudo, realizado pela Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) em 2012-2013 (RERS, 2013), revela que apenas 43,8% das pessoas inscritas no 1º ano passa para o 2º e que 27,2% abandonam o sistema universitário. Segundo

Tais dados permitem-nos salientar que não basta massificar o acesso ao ensino, por exemplo, de nível superior, ou criar quotas para a entrada de populações com características específicas, se não se considerar em paralelo a articulação entre os diversos níveis de ensino, a exigência e o rigor que devem pautar a atuação desses diversos ciclos e os mecanismos de reprodução do próprio sistema de ensino. A massificação dissociada de dinâmicas mais abrangentes de desenvolvimento e de democratização tenderá a gerar novas desigualdades e efeitos paradoxais com consequências interligadas. Estudantes mal-preparados para a frequência do ensino superior tenderão, na verdade, a vivenciar processos de falhanço e de exclusão, tanto mais penalizantes quanto mais se encontrarem em dissonância com as retóricas de democratização do ensino e as expectativas criadas em termos de acesso. Considera-se, assim, fundamental refletir sobre as interdependências entre os vários componentes, globais e locais, dos contextos social, político e econômico, evitando políticas descontextualizadas e autistas, bem como debater condições e processos de mudança que apostem sobretudo na estimulação, na autonomia, na pluralidade e na inovação, concebidas e realizadas por diversos agentes em vários níveis do sistema (SILVA, 1994). Nessa ótica, é preciso conceber medidas que estimulem, no contexto escolar, a ação dos indivíduos e a sua implicação na aprendizagem, o que passa, por exemplo, pela maior valorização da criatividade, da liberdade de escolha e da não penalização do “erro” no sistema educativo e, em paralelo, políticas e ações que não esqueçam os contextos de vida e as implicações que estes podem ter na efetivação dessas mesmas escolhas e na superação das dificuldades.

No reverso da medalha dessa reflexão sobre a massificação do acesso à escola e as diferenças que comporta face à “democratização” da educação encontra-se o debate sobre a dimensão teleológica da escola

nota divulgada pelo Ministério, o fracasso no 1º ano de estudos resultaria sobretudo de uma “má orientação, mas também de dificuldades de adaptação a um contexto muito diferente do liceal” (Disponível em: <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/>)

atual. Advoga-se hoje a ideia de que a escola deve preparar essencialmente para a integração funcional dos diversos sujeitos, independentemente dos contextos de proveniência, no mercado de trabalho. O debate sobre a utilidade ou inutilidade dos saberes ancora-se na ideia de que a integração social decorre da integração laboral, como pressuposto de neutralização de desigualdades, ainda que não seja possível *a priori* determinar essa mesma integração.

Tese 2: A aposta em competências funcionais contribui para uma escola mais promotora de inclusão social e econômica?

Uma concepção estrita de competências (centrada nas *skills* — habilidades), inerente a inúmeras abordagens clássicas de educação “produtiva”, tem as suas origens nas tradições de enfoque funcionalista e comportamental, que emergem, sobretudo, nas décadas de 60 e 70 do século XX. Tais perspectivas estão muito associadas sobretudo aos domínios da gestão, dos recursos humanos e da orientação vocacional e de carreira (MULDER, 2007; SULTANA, 2009). Nesse âmbito, a “cultura da *performance*”, ao *saber-fazer*, constituía-se como o elemento central dos processos de educação e formação, centrados, para tal, em estratégias de mensuração e padronização de indicadores comportamentais, em detrimento de abordagens mais complexas e dinâmicas. Desse modo, as finalidades orientavam-se para a apreciação do que os indivíduos deveriam ser capazes de fazer (MELTON, 1994, p. 286), e isso tendo em consideração critérios e descritores mais ou menos homogeneizados e mensuráveis. A obtenção de resultados de *performance* satisfatórios constituía-se, assim, como o fator crucial para a avaliação da importância, ou da irrelevância, dos esforços formativos e educativos.

Nesse âmbito, no decurso da última década do século passado, o próprio conceito de *competência* começou a ser reequacionado e, por essa via, as orientações formativas, centradas em meras abordagens funcionalistas e estáticas, começaram a ser questionadas nas suas bases (BROWN

et al., 1994). As críticas subjacentes às abordagens performativas centraram-se sobretudo na impossibilidade, ou dificuldade, de compreender, por via de processos simplistas, atividades complexas e comportamentos, bem como na desconsideração de valores pessoais, enquadramentos profissionais, processos grupais e influências dos contextos (BARNETT, 1994; HAGER; GONCZI, 1996). Do mesmo modo, questionou-se o reducionismo inerente às tentativas de mensurar os objetivos de aprendizagem por via de resultados, desde logo condicionados por fins predefinidos. Como salientou Bates (1995), tratava-se de uma espécie de “ensino mecânico para teste”.

Tais críticas centram-se, de fato, no pressuposto essencial de que programas educativos concebidos por e para meras lógicas de funcionalidade econômica são profundamente reducionistas e podem produzir efeitos perversos relevantes (o “bom” cidadão é apenas aquele que é produtivo?). Como evidencia Nussbaum (2010), estamos desde logo apenas a considerar uma parcela da forma como os cidadãos se desenvolvem. A capacidade de pensar bem e criticamente sobre uma ampla gama de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia mundial e da História, logo, comportando inúmeras interações locais, nacionais e supranacionais, é fundamental para a fundamentação de democracias, as quais sejam capazes de lidar, de forma responsável e consequente, com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente (NUSSBAUM, 2010, p. 9)

No decurso das críticas à excessiva funcionalidade das competências no domínio da formação (em particular da formação profissional), começam a emergir novas concepções que tendem a ser mais complexas e integradas (HAGER; BECKET, 1995; LUM, 1999; COBURN; STEIN, 2006). Afirma-se, assim, o pressuposto de que a *performance* pode ser condicionada, ou pelo menos influenciada, seja por atributos, condições e circunstâncias pessoais, seja por diversos condicionantes contextuais e situacionais. Nesse sentido, os quadros situacionais e localizados e os fatores socioeconômicos e culturais passaram a integrar as análises e orientações pedagógicas de formação de competências, sob o argumento

de que podem determinar ou influenciar as estratégias a se adotar com diferentes grupos de sujeitos, desde logo do ponto de vista experiencial (HAGER; BECKETT, 1995). Assim, mais do que resultados e habilidades categorizadas, passou a ser essencial, no contexto da formação, a consideração de “mapas amplos” de competências em territórios e situações práticas (COOPER, 2008). A relação entre saber e fazer, que “pressupõe que compreensão e experiência estão em íntima conexão — e na verdade são mutuamente constitutivos” (LAVE; WENGER, 1991, p. 51), torna-se, nessa perspectiva, um elemento crucial de uma nova pedagogia. Ainda assim, essa nova pedagogia só se constitui como verdadeiramente distinta da anterior, de cariz funcional e instrumental, se implicar um modelo educacional complexo, assente numa filosofia humanista e numa concepção de conhecimento que integre, de uma forma holística e interdisciplinar, o conhecer, o ser e o fazer (DELAMARE-LE DEIST; WINTERTON, 2005; SULTANA, 2009).

Na última década constata-se, porém, no contexto escolar, um retorno de alguns dos pressupostos do paradigma funcionalista, orientado para a efetivação de competências para agir no mundo econômico. São evidências dessa possível recuperação: o processo de Bolonha no ensino superior; o endeusamento dos *rankings* (promotores sobretudo de competitividade entre escolas e de uma lógica de mercado na escolha do estabelecimento de ensino por parte dos pais) de escolas ancorados na ideia de “excelência”², mensurada pelos resultados escolares dos alunos; as derivas meritocráticas sem fundamentos coerentes e, em consequência, a invisibilidade dos “improdutivos”, dos normais inúteis, a imaturidade política e crítica, a compreensão incorreta do que significa o relativismo, a competitividade como fim em si mesmo, que se confunde com sucesso e capacidade afirmativa.

A “macdonaldização” da escola (conceito desenvolvido por Ritzer, em 1996, para se referir ao excesso de racionalização dos postos

² Por exemplo, a ex-consultora da administração Bush, Diane Ravitch, explícita, na obra *The reign of error* (2013), os paradoxos e efeitos perversos dessa lógica.

de trabalho), como alguns autores já referem, pode conduzir a uma diluição da compreensão do papel do homem no mundo e da responsabilidade partilhada na resposta às grandes questões que afetam a humanidade. O que se espera da escola? Quais fins devem norteá-la?

A preocupação com as finalidades do ato educativo, no mundo plural e imprevisível em que nos encontramos, está patente em diversos fóruns internacionais, por exemplo, integrados na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo sido largamente explorada, como no relatório *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1998). O debate sobre as finalidades da educação é, no entanto, extremamente complexo e com respostas muito diferenciadas, o que denota, desde logo, o foco político que enquadra, no sentido mais essencial de definição coletiva e deliberativa da *pólis*. Desse modo, enfatiza-se, na verdade, a perspectiva de que a educação e a escola devem ser preocupação de toda a comunidade (a escola não é uma esfera à parte) e que muitos dos problemas da escola em larga medida a ultrapassam.

A obra clássica de Jean Jacques Rousseau, *Emílio ou Da educação* (1762), apesar de em muitos pontos criticável à luz das perspectivas atuais, contribuiu substancialmente para a valorização do homem e das suas especificidades no quadro da educação moderna e serve de esteio analítico importante para ponderar as questões do presente, tanto no campo educacional como no campo político. Ao valorizar o homem real, concreto, empírico e circunstancial, Rousseau procurou, nesse diálogo, definir o estatuto da ação educacional — a construção das identidades, tanto individuais como coletivas, tendo em vista a felicidade da espécie humana, ou seja, o bem-estar geral do homem. Assim, o que o tratado rousseauiano almeja como finalidade da educação é a formação do *homem total*, a conjugação do homem autêntico com o cidadão, a essência de uma formação humana, que não se esconda nas aparências e no disfarce — uma formação para um amplo projeto político associado à concretização do contrato social (PAIVA, 2007).

Ora, se tivermos por base essa ideia da escola como instância de formação humana e de cidadania e não essencialmente *locus* de treinamento técnico e utilitário, podemos identificar e refletir sobre aqueles que

podem ser, em nossa ótica, os paradoxos de base da escola atual, como exposto a seguir.

Primo: a perda da noção do todo. Aprender não pode ser sinônimo de isolar e espartilhar. Onde é que o conhecimento se encontra com a vida? Como pensar o todo numa escola/educação fragmentada? A escola deveria ensinar a aprender, reaprender a ver, escutar, pensar e preparar para a atuação política na sociedade, como refere Edgar Morin (2002). A mera acumulação de conteúdos e um pensamento estratégico e funcional neutraliza a capacidade de reflexão holística.

Secundo: a dissociação entre a escola e a afetividade. Etimologicamente, do latim *afficere, affectum*, ou seja, produzir impressão. Tocar, comover o espírito e, por extensão, unir e fixar. A afetividade é, por definição, o espaço onde o sujeito se fixa, onde e a partir do qual ele se liga. Ninguém aprende verdadeiramente o que não percebe, o que não adquire sentido para si. Por isso só se aprende, no sentido mais profundo do termo, o que nos toca afetivamente, o que nos move. Daí a importância de, na escola, criar as raízes para uma reflexão ética sobre si mesmo, sobre a ação, sobre o mundo e sobre o outro, promover o cuidado, o sentido ético, a prudencialidade, promover a sensibilidade estética, promover a compaixão como virtude. Voltando a Rousseau, a *compaixão* é entendida como o sentimento básico a ser cultivado no/pelo aluno na medida em que conhece o mundo com as desigualdades criadas pelos homens. Ontologicamente, o termo evoca um respeito profundo por si mesmo e pelo outro no relacionamento diário com o semelhante e com as coisas.

O conhecimento “pronto”, acabado, indiscutível, constitui-se como a base da escravidão intelectual; o conhecimento superficial, orientado cada vez mais por pressupostos pragmáticos, constitui-se como a base da imaturidade cívica e política. Esse tipo de conhecimento é potenciado por uma escola puramente instrumental. Cada vez mais, os bens incomensuráveis da escola se transformam numa deriva utilitarista que, a prazo, reproduz e agrava as desigualdades de base que visa compensar. A retórica das competências, mesmo as anteriormente imateriais, como

competências relacionais e reflexivas, transforma-se sob a ótica de critérios de empregabilidade.

É por isso necessário contextualizar, promover a consciência de si e do mundo. Gerar um sentido de autonomia que não seja sinônimo de isolamento, individualismo ou concorrência, gerar um sentido de tolerância que não seja sinônimo de indiferença e desconexão, discutir e praticar um sentido de pluralismo que não seja um mero monólogo entre adaptados e adaptáveis. Promover um pensamento crítico que não se dilua em posicionamentos maniqueístas, mas que se ancore em argumentos sólidos, capazes de superar a mera sociedade da informação em prol de uma sociedade da sabedoria. Nessa perspectiva, a escola precisa emergir como um lugar de policronia de sentidos: da universalidade de princípios e direitos à consideração das desigualdades de situações e à pluralidade de subjetividades.

Considerações finais

Como procurou-se argumentar, falar de justiça social e de igualdade de oportunidades por referência à educação pressupõe, desde logo, a assunção de que o acesso à escola é apenas uma dimensão nesse caminho, um lastro importante, mas insuficiente. Isso não significa a defesa de uma tese de estrangimento social e econômico que anularia à partida quaisquer possibilidades de sucesso ou de superação dele para determinados sujeitos mais desfavorecidos. Significa tão somente que uma verdadeira democratização da educação ultrapassa o contexto escolar sem o esquecer. Que são necessárias medidas enquadradoras de desenvolvimento social, cultural e político, mas também mudanças na concepção de escola, das finalidades da educação e da conexão com outras dimensões da vida humana e em diferentes níveis de ensino. Que não basta mascarar os mecanismos de seleção e de diferenciação por via da neutralização de critérios de acesso ou de consideração de cotas.

Como salienta Pourtois (2006, p. 15), a concretização da igualdade de oportunidades pela escola tem um cariz proteiforme e preconiza uma

intervenção, em três planos distintos e articulados, proporcionando a cada criança e jovem:

- a possibilidade de desenvolver as suas próprias potencialidades, as suas especificidades culturais e a sua concepção de vida boa;
- a possibilidade de aceder a posições sociais e empregos na sociedade existente;
- a capacidade crítica e a responsabilidade ética de cada cidadão, envolvido na transformação das relações sociais, tendo em vista uma sociedade mais justa.

Assim, advoga-se um modelo de sistema educacional: a) verdadeiramente plural e de diálogo intercultural; b) mais articulado com o contexto comunitário onde se enquadra, com os seus valores, saberes e experiências; e c) capaz de transmitir conhecimentos transversais, essenciais à participação e à integração socioeconômica, mas sem perder a relação com o todo (por exemplo, superando as barreiras entre domínios de conhecimento) e consubstanciando a necessária articulação com a vida concreta — aquilo a que Wenger (2009) chama de *livable knowledge*.

Gerar oportunidades de desenvolvimento pessoal e social pressupõe, assim, em primeiro lugar, a compreensão de que fazemos parte de um mundo heterogêneo e contraditório, o que exige a associação entre um pensamento factual de proximidade e um conhecimento complexo e dinâmico de âmbito global. Em segundo lugar, preconiza o desenvolvimento de políticas educativas e de inserção verdadeiramente promocionais, humanistas e prospetivas. Advoga-se, dessa forma, a superação de uma perspetiva meramente analítica e estática do desenvolvimento em prol de uma visão que permita ponderar os impactos cruzados das opções e (in)ações na vida pessoal e social.

Nussbaum (2012) refere-se ao conceito de *liberdades substanciais*, inerente a essa perspetiva de desenvolvimento, como “capacidades combinadas” (o conjunto de oportunidades para escolher e atuar nas situações política, econômica e social concretas). Nesse sentido, as capacidades

pessoais (internas) e as características de uma pessoa (por exemplo, traços de personalidade, intelecto, emoções, estado de saúde, autoconcepção, aprendizagens anteriores, entre outros aspetos) são muito relevantes, mas apenas uma parte dessas “capacidades combinadas”.

Desse modo, um dos aspectos mais importantes para a construção de uma cidadania mais substantiva é, na perspectiva da autora, o apoio ao desenvolvimento das capacidades internas, por meio da educação, dos recursos necessários para desenvolver a saúde física e emocional, do apoio familiar, entre outras. É, pois, particularmente importante promover políticas públicas e intervenções verdadeiramente substantivas, evidenciando, por um lado, a enorme importância estratégica de uma educação que assuma um cariz holístico, cooperativo e contextualizado e, por outro, a necessidade de articular um trabalho de capacitação com os sujeitos, por meio intervenções, políticas, sociais e econômicas, de capacitação contextual, promovendo estruturas de oportunidade substanciais e não somente normativas e formais. Nessa perspectiva, a educação é um elemento crucial, já que permite potenciar as aptidões internas das pessoas, aceder a outras e transformá-las em capacidades experienciáveis e dissemináveis. Torna-se, desse modo, um recurso e um processo de grande importância para afrontar os problemas de desvantagem e de desigualdade, exigindo a ponderação do que significa educar e sobretudo como, sob pressupostos de cidadania, ética e humanismo. Por exemplo, apostando no desenvolvimento e consolidação de aptidões ligadas ao pensamento crítico, à empatia, à compreensão histórica, ao entendimento do sistema econômico e político global, como elementos essenciais para o exercício de uma cidadania democrática e responsável. Não se pode, no entanto, esquecer que as capacidades internas são apenas uma das faces da moeda; a outra é o funcionamento, ou seja, a realização concreta, ativa, de uma ou mais dessas capacidades.

As políticas educativas têm, pois, de ser pensadas em articulação com outras políticas de desenvolvimento. Por exemplo, se apenas existem medidas compensatórias, que garantam a igualdade de acesso à escola, esquecem-se os fatores que continuam a condicionar a vida das pessoas e, como tal, a potenciar o insucesso, gerando mecanismos de julgamento

coletivo e de maior exclusão. Por outro lado, se apenas existem medidas de apoio aos que revelam mérito, esquecem-se os possíveis fatores que condicionaram, em maior ou menor grau, esse mesmo mérito. São, pois, necessárias políticas que conjuguem, do melhor modo, exigências e finalidades múltiplas (POURTOIS, 2006; ESTÊVÃO, 2002). Não cabe à escola o ônus de gerar justiça social, mas cabe-lhe criar as condições, em articulação com as demais dimensões da vida das pessoas, para não perpetuar as injustiças.

Referências

- BALLANTINE, J. H. *The sociology of education*. NY: Prentice Hall, 2001.
- BARNETT, R. *The limits of competence*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BATES, I. The competence movement and the National Vocational Qualifications framework: the widening parameters of research. *British Journal of Education and Work*, v. 8, n. 2, p. 5-13, 1995.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, n. 75, p. 1-18, 2002.
- BROWN, M. et al. (Ed). *Competence-based training: a collection of readings*. Victoria: Deakin University, 1994.
- COBURN, C. E.; STEIN, M. K. Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. In: HONIG, M. I. (Ed.). *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. Albany: Suny Press, 2006. p. 25-46.
- COOPER, B. Continuing professional development: a critical approach. In: FRASER, S.; MATTHEWS, S. (Ed.). *The critical practitioner in social work and health care*. London: Sage Publications, 2008. p. 222-237.

DELAMARE-LE DEIST, F.; WINTERTON, J. What is competence? *Human Resource Development International*, v. 8, n. 1, p. 27-46, 2005.

DELORS, J. et al. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez; Unesco, 1998.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 64, p. 107-134, 2002.

HAGER, P.; GONCZI, A. Professions and competencies. In: Edwards, R.; Hanson, A.; Raggat, P. (Ed.). *Boundaries of adult learning*. London: Open University Press, 1996. p. 246-260.

HAGER, P.; BECKETT, D. Philosophical underpinnings of the integrated theory of competence. *Educational Philosophy and Theory*, v. 27, n. 1, p. 1-24, 1995.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUM, G. Where's the competence in competence-based education and training? *Journal of Philosophy of Education*, v. 33, n. 3, p. 403-418, 1999.

MELTON, F. R. Competence in perspective. *Educational Research*, v. 36, n. 3, p. 285-294, 1994.

MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MULDER, M. Competence: the essence and use of the concept in ECVT. *European Journal of Vocational Training*, v. 40, n. 1, p. 5-21, 2007.

NUSSBAUM, M. C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

NUSSBAUM, M. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

PAIVA, W. A. A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007.

POURTOIS, H. Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire. *Girsef*, 11 oct. 2006.

RAVITCH, D. *The Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf, 2013.

RERS. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère de Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2013.

RITZER, G. *The McDonaldization of society*. Oaks, CA: Pine Forge Press, 1996.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973 [1762].

SACKS, P. Class rules: the fiction of egalitarian higher education. *The Chronicle of Higher Education*, n. 49, p. 7-10, 2003.

SILVA, A. S. Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*, v. 29, n. 129, p. 1211-1227, 1994.

SULTANA, G. R. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, v. 9, p. 15-30, 2009.

WENGER, E. Social learning capacity: four essays on innovation and learning in social systems. In: VALE, A. et al. (Ed). *Social innovation: new perspectives*. Lisboa: GEP/MTSS, 2009. p. 15-35.

Recebido: 16/11/2015

Received: 11/16/2015

Aprovado: 12/02/2016

Approved: 02/12/2016

