



Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade¹

*Social justice and education models:
for a fair and quality school*

*Justicia social y los modelos de educación: para una
escuela justa y de calidad*

Carlos V. Estêvão*

Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal

Resumo

O autor começa por caracterizar a justiça social nos tempos de hoje, enquadrando-a num registo de anormalidade, tendo presente não apenas a sua dimensão teórica plural, mas

¹ No presente estudo, escrito em português de Portugal, foi preservada a grafia do país de origem.

* CVE: Doutor em Educação, e-mail: cestevao@ie.uminho.pt

também o plano da normatividade. A seguir, e depois de apresentar três modelos de educação: o do capital humano, o dos direitos humanos e o da justiça social, o autor detém-se de modo particular neste último, salientando algumas das suas virtualidades e implicações em termos de qualidade educativa. Porém, e não obstante a relevância deste enquadramento, este trabalho sugere outros modos de ver a justiça e a qualidade na escola, resultantes de outras racionalidades que perpassam a realidade escolar e que vão exigir uma maior atenção ao modo como poderá construir-se uma escola justa e de qualidade no mundo atual.

Palavras-chave: Pluridimensionalidade da justiça. Modelos de educação. Qualidade educativa. Escola justa.

Abstract

The author begins by characterizing social justice in today's times, inserting it into an abnormal framework, bearing in mind not only the plural theoretical dimension but also the normative plane. Next, and after to present three educational models: the human capital, human rights and social justice, the author holds up a particular way in the latter, emphasizing some of its possibilities and implications in terms of educational quality. However, despite the relevance of this framework, this work suggests other ways of seeing justice and educational quality at school, due to other rationalities that underlie the school reality and that will require greater attention to how a just and quality school can be built.

Keywords: *Pluridimensional justice. Models of education. Educational quality. Fair school.*

Resumen

El autor empieza mediante la caracterización de la justicia social en los tiempos de hoy, enmarcándola en un registro de anormalidad, teniendo en cuenta no sólo su dimensión teórica plural, sino también el plano de la normatividade. A continuación, después de presentar

tres modelos educativos: el capital humano, los derechos humanos y la justicia social, el autor sostiene es particularmente así en el último, destacando algunas de sus posibilidades e implicaciones en términos de calidad educativa. Sin embargo, a pesar de la relevancia de este marco, este trabajo sugiere otras formas de ver la justicia y la calidad de la escuela como resultado de otras racionalidades que subyacen a la realidad escolar y que habrá que prestar más atención a cómo una escuela justa y de calidad puede ser construida en el mundo de hoy.

Palabras clave: *Pluridimensionalidad de la justicia. Modelos de educación. Calidad educativa. Escuela justa.*

Introdução

Este artigo intenta diagnosticar de forma sumária as vicissitudes por que tem passado a noção de justiça social nos tempos atuais, que vão num sentido de sublinhar uma certa anormalidade, quer por razões que se prendem com a sua complexidade teórica, quer pelos impactos potencialmente contraditórios em termos normativos. Num segundo momento, a preocupação deste trabalho orienta-se para a apresentação de modelos de educação e de qualidade educativa, na linha de alguns autores, como Robeyns (2005), Tikly e Barrett (2001, 2009), que têm vindo a desenvolver esta problemática em contextos específicos e com um acento particular na questão da qualidade educativa. Num terceiro momento, a focalização passa a ser a questão particular da justiça escolar na sua plurissignificação, enriquecendo e complexificando a abordagem anterior, e que não pode deixar de ter também implicações no modo como a própria qualidade educativa é interpretada e assumida. Na conclusão, o autor enuncia um conjunto de princípios de justiça que a escola deve ter em conta para poder ser considerada uma escola justa e de qualidade.

A anormalidade da justiça no mundo de hoje

Como tenho vindo a escrever (ESTÊVÃO, 2001; 2004; 2012, 2015a), o tema da justiça parece organizar parte significativa do pensamento sociológico, político e filosófico contemporâneo. Na verdade, o conceito de justiça social foi ganhando mais centralidade, sobretudo, na fase do Estado social, que assentava os seus alicerces numa compreensão mais extensiva e substantiva de justiça social, embora, segundo alguns, num sentido demasiadamente providencialista, assistencialista ou protecionista.

Porém, nos tempos atuais, com as mutações verificadas na relação do Estado com o mercado e com a tendência deste último em invadir cada vez mais a esfera das políticas públicas, tornou-se difícil descortinar o verdadeiro rosto da justiça social, nomeadamente a sua dimensão redistributiva.

Podemos então, afirmar, com Fraser (2013), que os tempos de hoje são de grande anormalidade no que diz respeito à justiça, quer na sua dimensão teórica — que cobre questões relativas ao seu significado aos sujeitos a que se aplica e ao próprio conteúdo — quer, no respeitante à vertente mais marcadamente normativa.

Relativamente ao primeiro aspecto, a narrativa da justiça foi, e ainda é hoje, objeto de interpretações várias e conflitantes. Assim, ela foi interpretada como: tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade ou como respeito pela pessoa; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igualdade jurídica ou como igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza, entre muitas outras definições (ver ESTÊVÃO, 2001).

A reforçar esta complexidade, Walzer (1999), por exemplo, mobiliza o conceito de “justiça complexa”, considerando que qualquer explicação da justiça é sempre local e que a meta da justiça social é realizar a “igualdade complexa” (entendida como aquela que respeita a liberdade e que exige a distribuição dos diferentes bens sociais segundo uma

diversidade de procedimentos e de critérios — a necessidade, o mérito e o mercado — respeitando o significado do bem social em causa).

Numa outra linha de pensamento, mas reforçando esta mesma complexidade da justiça social, emerge a proposta da já citada Fraser (2009, ver também 1997), considerando que a justiça social inclui três dimensões essenciais. Para esta autora, a justiça social deve continuar a acentuar a sua vertente redistributiva, ao mesmo tempo que a sua dimensão cultural ou de reconhecimento. Mas não basta. A justiça deve igualmente apresentar-se como política, entendida como igual participação dos cidadãos (“paridade participativa”, nas suas palavras) nos assuntos públicos, ainda que estes ultrapassem as fronteiras das nações ou dos Estados a que cada um pertence. De certo modo, e como já escrevi (ESTÊVÃO, 2015a, p. 31), Fraser “retoma a trilogia famosa de Weber (classe, status e poder) para tratar também da justiça política, relacionada negativamente com a injustiça da marginalização política ou da exclusão e positivamente com a solução da democratização”. E mais à frente:

Insistindo neste ponto, a autora esclarece que só viveríamos verdadeiramente numa situação de justiça para todos (i) se as estruturas da economia refletissem uma distribuição equitativa dos recursos materiais; (ii) se a ordem de status obedecesse também a padrões equitativos de reconhecimento cultural; (iii) e, finalmente, se a constituição de espaço político assegurasse uma representação equitativa de todos os cidadãos [...]. Isto equivale a dizer, entre outras coisas, que as lutas pela redistribuição (dimensão que inclui traços ligados à distribuição de recursos sociais e culturais, ou seja, do capital social e cultural tal como Bourdieu², 1980 e 1989, os entende) devem permanecer na ordem do dia, impedindo assim, entre outros aspectos, que as atuais políticas de identidade simplifiquem e reifiquem a identidade coletiva, favorecendo (a partir da incomensurabilidade dessa mesma identidade) a intolerância e o separatismo (ESTÊVÃO, 2015a, p. 31).

² Explica Estêvão (2015a) que Fraser (2009) ao tratar da justiça política, apoia-se em BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69. BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

Para além deste primeiro aspeto relacionado com a anormalidade conceptual normal (pela pluridimensionalidade que apresenta e pela equivocidade que pode suscitar), a anormalidade pode ser rastreada também do ponto de vista normativo.

E aqui, começaria com uma constatação que pode ser feita tendo em conta a realidade discursiva atual: é cada vez mais raro encontrar a expressão *justiça social*, embora seja muito frequente encontrar a palavra *justiça*. Por outras palavras, a expressão *justiça social* está a ficar obscurecida pelo esplendor da palavra *justiça*, por ser mais maleável, mais flexível, mais adequada aos desígnios produtivistas do nosso tempo. Assim, o qualificativo *social* tornou-se desnecessário e até, talvez, contraproducente por exigir de mais a quem, honrada e afincadamente, emergiu, por esforço pessoal, da massa informe do anonimato e, simultaneamente, por exigir de menos a uma multidão de indigentes que se transformaram em profissionais da assistência social, como se a sociedade fosse obrigada a sustentar aqueles que, em certo sentido, são a versão contemporânea da recompensa do pecado (ver BAUMAN, 2008).

Efetivamente, o mundo contemporâneo valoriza, sobretudo, uma justiça de teor individualista, utilitarista, autorreferencial, que visa a satisfação dos desejos individuais e que se baseia no equilíbrio ou no mútuo benefício resultante das trocas entre agentes individuais ou coletivos. Na verdade, o atual metabolismo do mercado passa fundamentalmente pela valorização de uma outra sociabilidade que assenta na ideia de que cada um assuma a responsabilidade de se tornar empresário de si próprio, de que cada um invista, como frequentemente se diz, na sua carteira de competências, para se tornar mais vendável, e de que cada indivíduo, no plano emocional, renasça no seu consumo para não se sentir a desaparecer!

Por conseguinte, a justiça deixou de certo modo, de ter a ver com a redistribuição ou com o processo de implicação e responsabilização sociais que reafirma a nossa ligação ao outro e nos move como um coletivo solidário, para passar a ser uma questão de ajustamento à razoabilidade do mercado (assente em valores de eficiência e eficácia, da competitividade,

do individualismo), que faz de nós não propriamente cidadãos, mas antes clientes e consumidores ou seres portadores de títulos e expectativas.

Claro que não podemos perder de vista, e ao contrário do que por vezes acontece em posições de alguns teóricos, que a defesa da superioridade da ordem do mercado também é baseada numa noção de justiça ou numa ordem ética (assente, por exemplo, na distribuição da riqueza, na satisfação dos desejos). Consequentemente, e do ponto de vista crítico, a questão não está em incompatibilizar completamente a justiça com o mercado, mas antes em desocultar o verdadeiro sentido que a justiça assume no discurso do mercado e saber até que ponto ele nos enobrece como pessoas.

Mas esta tarefa não é fácil. Com efeito, é difícil hoje pensar criticamente a própria justiça, até porque o discurso crítico foi assumido também, despolitizado embora, pelas forças associadas ao mercado. Por outras palavras, as “armas” dos explorados, dos despossuídos são utilizadas agora pelos novos “invasores”, ou seja, pelos arautos do mercado.

Portanto, embora teoricamente sustentável, a defesa da pluridimensionalidade e da complexidade da justiça pode propiciar a relativização (e a anormalidade) do seu valor moral, podendo, por exemplo — em consonância com o espírito dos mercados, apregoar-se como ideal uma justiça sem justiça social ou considerar-se que tudo se justifica desde que eu retire o máximo proveito, a máxima felicidade ou o máximo de vantagens das situações criadas, dentro de uma perspectiva utilitarista da justiça (SANDEL, 2011).

Modelos de educação, qualidade e justiça

Nos dias que correm, a questão essencial que se levanta é saber quais os critérios que devem presidir à distribuição do bem educativo, tendo presente que o critério do mercado se tornou de facto dominante, invadindo a esfera da educação de muitos países, com a consequência de a levar a privilegiar uma oferta educativa assente numa perspectiva

diferenciadora, não pelas necessidades, mas pelo poder aquisitivo que cada um possui.

No sentido de captar melhor a relevância do modelo de justiça no quadro da educação ou mais precisamente da política educativa, vou distinguir, na esteira de Robeyns (2006), três modelos de educação: o do capital humano, o dos direitos e, finalmente, o das capacidades.

Não obstante as eventuais interseções ou sobreposições entre estes três modelos, o da educação como capital humano é importante na medida em que disponibiliza competências e conhecimento que funcionam como investimento na produtividade do indivíduo, encarado este fundamentalmente como um fator de produção económico. Consequentemente, a educação é aqui meramente instrumental, pelo que todos os outros aspetos, designadamente os papéis sociais, coletivos ou pessoais, pouco importam. As decisões são tomadas unicamente em nome da eficiência económica e nunca por soluções políticas ou tendo em consideração relações de poder. Do mesmo modo, as relações de classe não relevam como significativas para a compreensão de outras variáveis ou processos educativos como, por exemplo, o (in)sucesso educativo. Este modelo valoriza, em síntese, um enquadramento mais *empresarialista* e mercantilista da educação, que, nos dias de hoje, tende, como vimos, a ser o dominante.

Quanto ao modelo da educação como direito, ele apresenta outra acentuação, uma vez que parte da ideia de que todo o ser humano deve, ou tem direito, a uma educação decente, mesmo que seja economicamente e de forma imediata irrelevante ou implique custos em termos da teoria do capital humano. Agora, os seres humanos não são meios, mas fins últimos das atenções e decisões morais e políticas. Aqui sublinha-se sobretudo o papel pessoal intrínseco da educação. Porém, um dos problemas desta abordagem é, na perspetiva do autor citado, o seu carácter teórico e retórico, para além de tender a reduzir os direitos a direitos legais, esquecendo-se de os ver como direitos morais. Esta abordagem tende, ainda, a acentuar os direitos iguais, em detrimento da mudança social que é necessário fazer, para além de propender a concentrar-se exclusivamente na ação do

governo (por exemplo, compreender o direito à educação como direito atribuído pelos governos aos seus cidadãos).

Contudo, as limitações expostas por Robeyns podem resultar de um modo também restritivo de conceber os direitos dentro deste modelo, uma vez que, se interpretados como práticas sociais, políticas, económicas e culturais de luta pela dignidade humana (ver ESTÊVÃO, 2015) ou como valores básicos que as teorias da justiça refletem, ou, ainda, e de uma forma mais poética, como “as partículas elementares de justiça” (expressão de STEINER, 1994, p. 2), este modelo dos direitos ganharia provavelmente uma outra amplitude e alcance.

Quanto ao último modelo, ou seja, o das capacidades (rebatizado por Tikly & Barrett, 2009, como “modelo de justiça social”), ele é baseado fundamentalmente no pensamento de Sen (2003, 2009) e parte da ideia de que haverá necessidade de os direitos se colocarem de uma forma mais decidida ao serviço da expansão das capacidades educacionais.

A reafirmação deste modelo por Robeyns (2005) tem presente a ideia de que a justiça significa sobretudo que as pessoas dispõem de liberdades ou de oportunidades (“capacidades”) reais de levarem a sua vida como querem levar, de fazer o que querem e de serem a pessoa que eles querem ser (é central à compreensão das capacidades a ideia de que os indivíduos podem agir de forma a provocarem mudanças que eles valorizam). Então, os fins de bem-estar, de justiça e de desenvolvimento devem ser conceitualizados em termos de capacidades das pessoas para concretizarem ou realizarem o que de facto consideram de valor para si mesmas.

No caso da educação, o autor compreende-a também como uma capacidade ao serviço da promoção da justiça social, devendo para tal expandir as liberdades reais (“capacidades”) que as pessoas valorizam, capacitando-as, desde logo, a agir como cidadãos democráticos iguais.

Ser bem-educado, acrescenta, é importante para a abordagem das capacidades, não apenas por razões intrínsecas (ter conhecimento e ter acesso à educação permite a uma pessoa desenvolver-se, o que significa estarmos perante uma capacidade valiosa em si mesma), mas

também por razões instrumentais, porque possibilita a expansão de outras capacidades.

Em consequência, quando a educação não cumpre o seu papel e não disponibiliza recursos como, por exemplo, a literacia, tal situação vai afetar as capacidades individuais das pessoas em termos de capacidades e oportunidades para se engajarem numa conduta de vida que elas valorizam. E quando tal acontece, estamos, não perante a ausência de capital humano, mas antes perante uma forma de pobreza (que a iliteracia significa) expressa em termos de uma privação de capacidade, que não deixará de ter consequências em termos do direito ao exercício da “voz” e de poder.

Em suma, neste terceiro modelo reconhece-se “o papel da educação como detendo valor intrínseco, capaz, entre outros aspetos, de remover obstáculos na vida das pessoas, de modo que possam ter mais liberdade para viver a espécie de vida que, após reflexão, eles têm razão e desejo de seguir” (ROBEYNS, 2005, p. 3).

Dada esta relação tão íntima entre educação e justiça, esta não pode deixar de refletir-se nos processos e dinâmicas educativos e designadamente na qualidade educativa, a qual pode ser, como veremos, promovida em nome de diferentes lógicas ou racionalidades, consoante os modelos adotados.

Na linha defendida por Tikly e Barrett (2009, p. 12), podemos falar em qualidade em educação quando esta “desenvolve capacidades que as sociedades e os indivíduos têm razão para valorizar”, o que implica não apenas dar atenção aos meios de realizar a educação de qualidade mas também às normas e valores culturais que propiciam o desenvolvimento dessas capacidades a diferentes grupos e aprendentes desfavorecidos. Numa versão revista deste trabalho (2011, p. 9), os autores consideram que uma boa educação de qualidade é aquela que “dá a todos os aprendentes as capacidades de que necessitam para se tornarem economicamente produtivos, desenvolverem modos de vida sustentáveis, contribuir para sociedades democráticas e pacíficas e melhorarem o bem-estar individual”.

Os autores falam então de três perspectivas relativamente ao modo de encarar a qualidade em educação, destacando aspetos já apresentados por Robeyns (TIKLY; BARRETT, 2011).

Iniciam a sua análise pela perspectiva meramente económica, assente na valorização do capital humano para o crescimento económico e em que a qualidade se avalia através de resultados, sobretudo cognitivos e, de preferência, mensuráveis.

As implicações para as políticas educativas seriam, neste modelo, muito claras, apontando designadamente para uma visão reducionista da agência humana (ver, por exemplo, a teoria da “escolha racional”), com privilégio a abordagens de mercado e a propostas focadas, por exemplo, nos incentivos, nas políticas de escolha, na privatização, na descentralização, na autonomia escolar, na prestação de contas e na publicação de resultados. Aqui, a qualidade em educação tende a confundir-se com a qualidade produtivista, eficientista e mercadológica.

Os dois autores referem, depois, a perspectiva dos direitos humanos. Esta abordagem veria o desenvolvimento humano como multifacetado, envolvendo um espectro amplo de dimensões culturais, políticas e económicas e ligado à realização da paz, à segurança e à sustentabilidade ambiental (TIKLY; BARRETT, 2011, p. 5). Aplicada à educação e à sua qualidade, esta perspectiva estaria interessada em assegurar os direitos à educação, os direitos em educação e os direitos através da educação.

Contudo, esta abordagem assume, para os autores, uma visão ontologicamente individualista (ou seja, a qualidade é prioritariamente definida tendo presente as necessidades dos aprendentes individuais) e atomística, muitas vezes desinserida dos contextos socioculturais, para além de tender a sobre-enfatizar os aspetos meramente legais dos direitos, escondendo o insuficiente financiamento pelo Estado e o menor compromisso político com a qualidade. Esta tendência ignoraria, finalmente, o imperativo moral mais amplo que sublinha os direitos e o papel relevante da agência humana na sociedade civil para a realização dos direitos.

A proposta em que os autores mais apostam relativamente à qualidade da educação é a da justiça social, inspirada sobretudo (mas não

só) nas “capacidades humanas” de Sen e na concepção de “justiça social global” de Fraser. Afirmam, na esteira destes teóricos, que esta última perspectiva fornece um “racional alternativo para a educação assente nas liberdades individuais e para o papel da educação na promoção de capacidades” (TIKLY; BARRETT, 2011, p. 12), dando ainda uma particular atenção ao que significa ser educado na era da globalização e como tudo isto se relaciona com as noções de “desenvolvimento”.

Esclarecem depois, que a noção de capacidades de Sen (2003) emerge articulada intimamente com a qualidade, uma vez que as capacidades contribuem para o bem-estar da pessoa, capacitando os aprendentes a tornarem-se economicamente produtivos, saudáveis, seguros e cidadãos ativos. Do mesmo modo, e na linha de Fraser (1997 e 2009), afirmam que a dimensão da redistribuição da justiça, que tem a ver com o acesso aos recursos, está claramente vinculada à qualidade da educação e aos benefícios que daí resultam. O mesmo acontece com a dimensão do reconhecimento da justiça, uma vez que esta mobiliza a educação na identificação e reconhecimento das exigências dos povos ou de grupos sociais específicos e potencia as capacidades destes mesmos povos ou grupos para concretizarem o que de facto valorizam.

Acrescentam ainda no seu estudo a terceira dimensão da justiça apontada por Fraser, isto é, a participação, uma vez que a consideram pertinente também para compreender e avaliar em que medida as agendas globais e regionais, que influenciam cada vez mais as políticas locais (nomeadamente as relacionadas com a qualidade educativa), têm a participação de todos os implicados garantida na sua formulação.

Assim, uma boa educação de qualidade não poderá deixar de ter em conta, por um lado, a potenciação das capacidades da pessoa no sentido de poder concretizar o que realmente valoriza e, por outro lado, o efeito redistributivo e de reconhecimento que induz, mas também, simultaneamente, o efeito de empoderamento através da sua contribuição para a realização das liberdades democráticas. Como consequência, Tickly e Barrett (2011, p. 7), rematam:

as capacidades compreendidas deste modo tornam-se a base para avaliar a igualdade de oportunidades, mais do que simplesmente o acesso a recursos ou à igualdade de resultados. Elas constituem liberdades básicas em si mesmas e podem ser vistas como a base ética dos direitos em educação.

Ainda dentro deste mesmo enquadramento, estes dois autores (2011) apresentam três dimensões de uma boa educação de qualidade na lógica do modelo de justiça social: a inclusão (relacionada com o acesso de todas as crianças e grupos a terem uma boa educação de qualidade e com as oportunidades de atingirem resultados desejados), a relevância (concernente à medida em que os resultados de aprendizagem são significativos para todos os aprendentes, valorizados pelas comunidades e consistentes com as prioridades de desenvolvimento nacionais) e a participação democrática (relacionada com a participação, o debate público e a voz enquanto condições imprescindíveis para realizar as outras dimensões da justiça social).

Não obstante a riqueza do enquadramento teórico apresentado, a qualidade educativa, assim como a justiça, podem ser conceitualizadas de acordo com o meu entender, de forma mais completa e precisa, a partir de um outro referencial teórico, que parte de um outro modo, mais pluri-dimensional, de ver e compreender a escola.

Justiças e qualidades no mundo escolar

A escola complexificou muito, devendo, por isso, ser analisada como mundo intersetado por várias e desencontradas lógicas, por várias racionalidades. Ela é, assim, como venho defendendo, um “lugar de vários mundos” (ESTÊVÃO, 2004).

Dentro deste enquadramento, a questão que se põe imediatamente é esta: como lidar e organizar a escola para a justiça social se ela, como espaço social e cultural, é perpassada por vários mundos, isto é, na linha de Boltanski e Thévenot (1991,) de Boltanski e Chiapello (1999),

pelo mundo cívico e doméstico, pelo industrial e mercantil, pelo da subjetividade/inspiração e do renome/opinião, pelo mundo mundial, entre outros? Como continuar a falar teoricamente de apenas um princípio de justiça escolar (e de apenas uma dimensão de qualidade), se as lógicas ou racionalidades daqueles diferentes mundos se confrontam nas decisões

Quadro I – Estruturação da escola em vários mundos

Mundos	Imagens de escola	Concepções de justiça
Cívico	Escola cidadã ou escola sociocrítica	Igualitária, Coletivista e Solidária
Industrial	Empresa educativa	Meritocrática ou como equidade, orientada para a eficiência e a eficácia
Doméstico	Comunidade educativa	Privada e de proximidade
Mercantil	Escola SA ou McEscola	Individualista, concorrencial, baseada no equilíbrio das trocas.
Mundial	Escola polifônica	<i>Glocalizada</i> , conexcionista, em rede
Subjetividade / inspiração	Escola expressionista	Criatividade, originalidade, expressão de si, singularidade
Renome/opinião	Escola virtual	Virtualidade, aparência, renome, reputação, desejo de consideração, ser (re)conhecido

Fonte: A partir de Estêvão (2001 e 2004)

quotidianas da escola e estruturam a experiência escolar dos diversos atores educativos?

No Quadro I dou conta desta complexidade e multidimensionalidade ao nível da justiça, cujos princípios variam consoante a imagem dominante de escola.

Entre outras implicações desta leitura da natureza da escola, resulta, desde logo, uma espécie de anormalidade teórica da justiça, agora em

contexto escolar, o que não deixa de suscitar outros problemas, não apenas ao nível teórico mas também no plano moral, como já salientei acima.

Outra implicação deste enquadramento da escola como organização plural prende-se (e refiro-o explicitamente porque ele se instituiu, durante muito tempo, como o grande princípio de justiça em educação), com o nível da compreensão do princípio da igualdade de oportunidades.

Num artigo em publicação (ESTÊVÃO, 2015b), sublinhei que o princípio da igualdade de oportunidades parte da ideia de que todos temos as mesmas possibilidades de progredir na vida e, neste aspeto, de que somos todos iguais. Consequentemente, a educação, pela ativação do mesmo princípio, deve posicionar-nos na senda de sermos merecidamente recompensados em termos de mobilidade no espaço social, seja pelo esforço individual, seja pelo talento, seja pelo uso correto dos recursos.

Ora, não obstante esta interpretação, a igualdade de oportunidades tem emergido com frequência em educação com um forte pendor utilitarista, equivalendo, por exemplo, a “possibilidades idênticas de deixar para trás os sujeitos menos afortunados na busca pessoal da influência e posição social”, como nos diz Rawls (1993, p. 99). Daí este autor ter proposto em alternativa uma “justa igualdade de oportunidades”, que permitiria a cada um concorrer na mesma competição sem que as desigualdades da fortuna e do nascimento determinassem diretamente as suas oportunidades de sucesso.

Do exposto se infere a necessidade de reconsiderar este princípio, não apenas por se confrontar com outros princípios de justiça (que o desafiam), mas sobretudo porque ele próprio tende a ser reapropriado e ressemantizado pelos atores educativos segundo diferentes lógicas ou racionalidades, desde a cívica ou a doméstica até à industrial ou à mercantil, por exemplo, dando cada uma delas um cariz ou um sentido especial a este mesmo princípio.

Por exemplo, e de modo mais claro, se compreendido como mera justiça na distribuição de inputs de escolarização ou de acordo com a ideia de cada um receber segundo a sua contribuição, o princípio da igualdade de oportunidades pode revelar-se muito útil para incutir uma racionalidade

particularmente competitiva, meritocrática, coerente com um certo privatismo e individualismo, tão acarinhados pelo mundo mercantil. Pelo contrário, se reivindicarmos a igualdade de oportunidades igualitária em nome da racionalidade cívica, tal gesto equivale a afirmar valores e pressupostos que estruturam a reivindicação coletiva, solidária e cidadã.

Se passarmos, agora, ao caso da qualidade educativa enquanto processo organizacional, ela não pode também ser analisada de uma forma simplista e unívoca, porque veicula vários sentidos, ora mais cívicos, ora mais mercantilistas, por exemplo, que não prestam igual tributo à noção tradicional de justiça nem contribuem de igual modo para a potenciação democrática dos atores escolares. Como já acentuei noutro lugar (ESTÊVÃO, 2013, p. 23), a propósito da qualidade em educação:

Assim, é possível afirmar que a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas. Ou seja, ela transmuta-se consoante o apelo se faça à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano; à lógica do mundo cívico para salientar a promoção da igualdade, da solidariedade e da justiça diante do ensino; à lógica do mundo doméstico em nome da maior proximidade relacional, do cuidado a dispensar aos atores escolares, favorecendo a aprendizagem; à lógica do mundo mercantil, tendo em vista o incremento dos padrões de produtividade e competitividade.

Neste último cenário (da prevalência do mundo mercantil), por exemplo, faz todo o sentido falar em qualidade:

conectada com as vantagens competitivas, com a criação de distintividade, com a satisfação das necessidades soberanas do cliente, com a criação de nichos que respondam à diversidade de demandas na área do consumo da educação. A qualidade que conta é aquela que reforça a imagem da escola “mcdonaldizada” (ver GENTILI, 1996), em virtude de ser capaz de tomar a dianteira por processos rápidos de uma pedagogia “pronta a servir” de formação de professores, de kits universais de formação em áreas nobres do conhecimento com grande poder de

transferibilidade, de promoções *big macs* de currículos de sucesso, de padrões curriculares neo-tecnicistas obedientes às normas padronizadas de qualidade pré-estabelecidas (ESTÊVÃO, 2013, p. 23).

Na análise da escola como organização e dos processos e dinâmicas que nela ocorrem é visível a ocorrência de diferentes lógicas que subjazem e estruturam os comportamentos dos atores educativos, facto que sublinha a complexidade organizacional da escola e reivindica uma postura analítica mais crítica sobre os processos e dinâmicas escolares como é o caso da qualidade educativa, a qual pode colocar-se preferencialmente do lado do capital humano na versão mais industrial e/ou mais mercantil, ou então mais do lado dos direitos, da expressividade, da autonomia e da justiça social.

Conclusão: escola justa e de qualidade em anúncio

Depois do que ficou dito sobre a complexidade dos modelos de educação, da qualidade educativa e da poliformia dos princípios de justiça escolar, torna-se deveras difícil apontar uma normatividade segura rumo a uma escola mais justa e de maior qualidade.

Apoiando-me em Dubet (2004), considero que uma escola justa e de qualidade, será, desde logo, aquela que consegue explicitar bem o sentido social e cultural da educação e que responde às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura, não num sentido errático, mas no sentido emancipatório, dialogado e politizado. Nesta sequência, a escola não pode deixar de considerar a justiça como direito de todos os alunos a um saber de base, a uma cultura comum e daí que seja imperioso exigir uma escolaridade mínima suficiente para todos, com a mesma efetividade e duração, e equivalente em termos de qualidade.

Depois, uma escola justa e de qualidade deve mobilizar a justiça escolar como igualdade de tratamento, quer no acesso, quer no sucesso, quer na possibilidade de permanecer no sistema, não descurando nunca a

promoção ora da justiça como redistribuição (que se prende com a justiça das notas, das avaliações, das orientações, dos apoios...) tendo em vista a igualdade entre todos, mas também a justiça diferencialista, dando mais aos que mais necessitam, designadamente aos que revelem dificuldades ou necessidades educativas especiais. Estes terão eventualmente de usufruir de políticas compensatórias, no sentido de os tornar mais capazes de realizar o que de facto valorizam (Sen, 2009).

Um outro princípio que a escola justa e de qualidade deveria seguir seria o da justiça como reconhecimento e respeito pela individualidade e autonomia do sujeito (independentemente dos talentos ou dos resultados académicos). Trata-se do princípio de justiça como inclusão, com tudo o que implica de recuperação do valor da pessoa, da sua dignidade, mas também de recuperação do conhecimento comunitariamente valorizado, da história e da memória, frequentemente marginalizados ou silenciados nos currículos oficiais ou hegemónicos.

A justiça como mérito ou como equidade é outro princípio importante de justiça e da qualidade escolares. Embora muito criticado, e também muito acarinhado, por amplos setores da sociedade, a meritocracia também faz parte da noção de justiça escolar, o que obriga as escolas a tornarem-se rigorosas, eficientes e eficazes.

Outro princípio prende-se com a justiça como igualização da probabilidade de êxito dos estudantes no mundo social e do trabalho. Decorre daqui o compromisso de a escola contribuir para reduzir a desigualdade entre as diferentes posições sociais (posições definidas pelo lugar de cada um na estrutura social em função da classe, raça, género, etnia ou nacionalidade), obrigando-se, entre outras medidas, a tornar úteis os bens que fornece, designadamente o valor dos diplomas.

Do mesmo modo, uma escola justa e de qualidade deve passar por tornar os estudantes e todos os atores educativos em geral em protagonistas da sua vida, propiciando-lhes a oportunidade de terem voz pública, de se pronunciarem, de participarem nas decisões escolares que os afetam (trata-se da dimensão política da justiça).

Finalmente, mas não menos importante, a escola deve tornar-se num espaço de exercício da justiça como cuidado ou solidariedade, valorizando devidamente os afetos e a atenção ao outro. Assim, ela deve levar os atores sociais (e educativos) a implicar-se ou a responsabilizar-se mais nos assuntos da justiça social não apenas ao nível local e nacional, mas também regional e global.

Em síntese, estou convicto, ainda na linha de Dubet, de que a consideração simultânea deste conjunto de oito princípios de justiça, se efetivados no contexto educativo e escolar, nos conduzirão a uma outra educação e a uma outra escola, mais justa e de mais qualidade.

Referências

- BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2008.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification*. Les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991.
- BOLTANSKI L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- DUBET, F. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Le Seuil, la République des Idées, 2004.
- ESTÊVÃO, C. V. *Justiça e educação*. S. Paulo: Cortez Editora, 2001.
- ESTÊVÃO, C. V. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTÊVÃO, C. V. *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão, Pt: Húmus, 2012.
- ESTÊVÃO, C. V. *Direitos humanos, justiça e educação*. Uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

ESTÊVÃO, C. V. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, Jan/Abril, p. 15-26, 2013.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça social e educação: das denúncias aos anúncios. In ENS, R. T. B. L. (orgs.). *Educação e justiça social*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 25-46, 2015a.

ESTÊVÃO, C. V. Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 28, nº 2, Braga, 2015b.

FRASER, N. Justiça anormal. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo*, v. 108, jan./dez. 2013, p. 739-768.

FRASER, N. *Justice interruptus: critical reflections on the 'postsocialist' condition*. New York: Routledge, 1997.

FRASER, N. *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. da SILVA; P. GENTILI (Orgs.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença, 1993.

ROBEYNS, I. The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, vol. 6, no. 1, March, 2005.

SANDEL, M. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SEN, A. *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva, 2003.

SEN, A. *The idea of justice*. London: Penguin Books, 2009.

STEINER, H. *An essay on rights*. Oxford: Blackell, 1994.

TIKLY, L. & BARRETT. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries, *EdQual Working Paper*, n° 18, September, University of Bristol, 2009, p. 1-29.

TIKLY, L. & BARRETT, A. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31, p. 3-14, 2001.

WALZER, M. *As esferas da justiça*. Lisboa: Presença, 1999 .

Recebido: 19/07/2015

Received: 07/19/2015

Aprovado: 27/09/2015

Approved: 09/27/2015