



ESCOLA, PARA QUE TE QUERO!?

Distensões sobre os sentidos da educação pública e a ideia de manejo de contextos

Daniel Luiz Stefenon
unicentro.daniel@gmail.com

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR.

Cláudia do Carmo Rosa
claudiamorosa@yahoo.com.br

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Inhumas/GO.

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar distensões acerca dos sentidos e finalidades da educação pública a partir do debate sobre as interações entre os paradigmas da igualdade e da diversidade. Apresenta bases e implicações da operacionalização desses paradigmas no campo educacional, destacando contradições e disputas na conformação dos currículos que decorrem dessa interação. Como estratégia de diálogo entre estes paradigmas, sugere-se o debate em torno da teoria dos códigos e da ideia de manejo de contextos de Basil Bernstein, como dispositivos intelectuais para a compreensão das diferentes demandas e tensões em torno da educação pública. Busca-se também refletir sobre como os discursos disciplinares especializados se recontextualizam e se relacionam com diferentes e desiguais contextos de realização das aprendizagens. Por fim, destaca-se o papel das referidas proposições de Bernstein na promoção de uma escola mais justa, ou seja, comprometida com o reconhecimento e valorização das diferenças e com o acesso mais igualitário às diversas formas de saberes que compõem os currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Educação pública, Currículos, Manejo de contextos, Escola justa

SCHOOL, FOR WHAT DO I WANT IT!?
Distensions on the meanings of public education
and the context management idea

ABSTRACT

This article aims to problematize distensions about the meanings and purposes of public education from the debate about the interactions between the paradigms of equality and diversity. It presents bases and implications of the operationalization of these paradigms in the educational field, highlighting contradictions and disputes in the conformation of the curriculum that results from this interaction. As a strategy for dialogue between these paradigms, we suggest the debate around the Code Theory and the idea of contexts management of Basil Bernstein, as intellectual devices to understanding the different demands and tensions around public education. It also seeks to reflect on how specialized disciplinary discourses are recontextualized and related to different and unequal learning contexts. Finally, it stands out the role of Bernstein's proposals in promoting a fairer school, that is, committed to the recognition and appreciation of differences and to the more equal access to the different forms of knowledge that make up school curriculum.

KEYWORDS

Public education, Curriculum, Contextual management, Fair school

Introdução

A convicção sobre a necessidade da escolarização dos jovens na contemporaneidade parece se tornar cada vez mais presente no entendimento de diferentes sociedades ao redor do mundo. Mesmo quando se considera o surgimento de algumas iniciativas que questionam o caráter compulsório da presença das crianças na escola¹, os conhecimentos veiculados pelo processo de escolarização parecem preservar, ainda, o importante papel de promover a socialização dos sujeitos e sua inclusão no mundo. Isso se amplifica ao considerar o atual contexto sócio-produtivo caracterizado por demandas crescentes por saberes e competências especializadas que sejam capazes de permitir aos sujeitos o enfrentamento dos desafios que permeiam as diferentes dimensões da vida humana.

Ao mesmo tempo em que se constata certa convergência de consensos acerca do importante papel da aprendizagem escolar no desenvolvimento humano, emergem diferentes posições sobre os sentidos dessa escolarização, sobre o tipo de conhecimento

¹ Iniciativas expressas, por exemplo, por diferentes movimentos que reivindicam o direito pela educação domiciliar, ou *homeschooling* (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017).

com que esta deve se ocupar, sobre tempos e espaços imbricados no processo, sobre os resultados finais gerados, dentre outras questões que compõem esse campo de (dis)tensões em torno da escola.

O presente texto representa uma tentativa de contribuição ao debate colocado, que buscará ser mobilizada a partir de bases teóricas, resultados de pesquisas e impressões obtidas por meio de recentes trabalhos de investigação realizados. (STEFENON, 2017a; 2017b; STEFENON e CASTELLAR, 2015; ROSA, 2017). Os temas e problemas que são o pano de fundo dos referidos trabalhos tem a ver com *questões de currículo*, mais especificamente sobre como discursos disciplinares especializados se recontextualizam e se relacionam com diferentes e desiguais contextos de realização das aprendizagens.

O debate curricular no campo educacional, de maneira central, ocupa-se com a tarefa de “saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2010, p. 14), ou ainda, sobre o que deve ser considerado como “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (FORQUIN, 1993, p. 12). Dessa maneira, as questões de currículo podem ser tomadas como questões de cultura, sendo que sua distribuição ao conjunto dos indivíduos de uma sociedade afeta diretamente tanto a construção das identidades como a promoção dos direitos de inclusão no mundo.

Depois de traçar um panorama essencial das (dis)tensões em torno dos sentidos e do papel da educação pública, problematizando dilemas – sejam eles considerados legítimos, ou não – envolvendo os paradigmas da igualdade e da diversidade no debate educacional e curricular, este artigo pretende anunciar um ponto de vista propositivo para a compreensão e enfrentamento de tais questões. Para isso, nos tópicos a seguir serão apresentadas e debatidas ideias que, julga-se, contribuem para a compreensão do acesso *diferencial* à escola por *diferentes* grupos e classes sociais; e sobre a função da instituição escolar na preparação dos jovens para o *manejo dos diferentes contextos discursivos* (BERNSTEIN, 1996; 1999) em que estão – ou serão – inseridos em distintos momentos de suas vidas.

Os paradigmas da igualdade e da diversidade: distensões em torno das ideias de escola e de conhecimento comum

As representações que se tem acerca da natureza e dos papéis da escola e do conhecimento na sociedade contemporânea caracterizam-se, inegavelmente, por

profundos dissensos e contradições. Diferentes *paradigmas* de interpretação orientam a maneira como tais representações são elaboradas, resultando em tensões e disputas em torno dos sentidos da educação pública, ou seja, acerca de seus significados na sociedade contemporânea.

A noção de paradigma, conforme aqui se considera, pode ser entendida como um conjunto de ideias e formulações que em determinados períodos de tempo oferecem padrões e modelos de investigação - mais ou menos consensuais - para a produção do conhecimento em determinado campo das ciências (KUHN, 1991). Para o referido autor o paradigma abarca as crenças e as técnicas de uma comunidade científica que permitem explicar aspectos da realidade num determinado momento da história das disciplinas. Se por um lado, fornecem as bases para a consolidação de tradições e rotinas nos diferentes campos da ciência, por outro, permitem o estabelecimento de itinerários de desenvolvimento intelectual que carregam consigo o potencial da transformação e do surgimento de novas teorias e proposições.

Por sua vez, Capra (1988) considera que o paradigma significa a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade pensa e se organiza. Nesse sentido, a noção de paradigma apresenta um discurso de uma visão de totalidade sobre o modo de organização de uma sociedade que busca a solução para seus problemas, considerando que estes seguem uma ordem sistêmica e interdependente.

De maneira complementar, Cunha (1998) pondera em seus estudos que um paradigma seria apenas um referencial de análise e interpretação de uma realidade. Trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num dado tempo e espaço.

Partindo desses referenciais, pode-se assinalar que o paradigma refere-se a uma concepção de ver e entender a sociedade e seus problemas, e expressam estratégias para superá-los. Estão nele implicadas teorias, métodos, conceitos, valores e regras que prevalecem na organização social dentro de um determinado contexto.

Diante disso, pretende-se aqui problematizar dois importantes modelos que orientam a construção de representações no campo do debate educacional - designados como os *paradigmas da igualdade e da diversidade* – os quais, acredita-se, constituem o centro das pretensões – e tensões – em torno das reformas educacionais em curso, especialmente em nosso país.

O primeiro deles, sustenta-se, está muito mais ancorado no mundo da modernidade ocidental, e assenta-se sobre uma base filosófica mais racionalista,

resultando das imagens de mundo construídas a partir das revoluções científicas dos últimos séculos, as quais fundamentam a lógica de conformação das instituições sociais em nosso tempo (HARVEY, 1996; SANTOS, 2011). A igualdade, no âmbito da modernidade, surge como uma ideia-chave para compreender os fundamentos dos valores e perspectivas institucionais, sendo que, no campo educacional, isso se reflete em consensos relativos em torno da necessidade de amplo oferecimento de serviços de instrução; e de se estender os ideais da modernidade – especialmente a ciência – aos diferentes grupos e classes sociais como elementos de uma cultura institucionalizada considerada comum a todos, a fim de se preservar a possibilidade de futuros compartilhados e mais justos entre membros de uma sociedade. Em outras palavras, a partir desses pressupostos, argumenta-se que:

É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso, também, garantir o acesso a bens escolares fundamentais. A escola justa [...] deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. (DUBET, 2004, p. 553)

Por outro lado, fracassos historicamente acumulados - principalmente no que se refere à democratização desses ideais em diferentes contextos e circunstâncias -, bem como, mudanças no conjunto dos valores sociais, passam a alimentar questionamentos profundos acerca das certezas e da estabilidade da narrativa moderna, provocando a emergência de um conjunto de alternativas paradigmáticas que buscam questionar a reivindicada solidez desses pressupostos. As críticas emergentes nesse contexto apontam que:

O caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. (GOMES, 2008, p. 70).

A pós-modernidade, como passa a ser chamado esse paradigma emergente (HARVEY, 1996; SANTOS, 2011; LYOTARD, 1998), por sua vez, propõe uma forma alternativa de compreender a cultura comum e as instituições, onde a fluidez dos discursos provoca profundas implicações sobre as representações acerca do papel da escola e dos conhecimentos por ela transportados. As características da pós-modernidade que concorrem para a conformação desse *paradigma da diversidade* no campo da educação podem ser caracterizadas por elementos como:

(a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (MOREIRA, 1997, p. 10).

Diferentes posicionamentos em torno da necessidade e da conformação daquilo que deve ser tomado como currículo comum - ou nacional, nos termos de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo -, podem ser ilustrados a partir da interação entre pontos de vista que assumem um ou outro desses paradigmas como elementos de partida dos argumentos. Mesmo considerando que o conjunto das posições depende de fatores muito mais amplos dos que aqui são destacados, enquanto defensores de um currículo comum tendem a recorrer ao discurso da igualdade, os que se posicionam contrariamente a esse tipo de política evocam a questão da diversidade - e do respeito às diferenças – como elemento que deve ser privilegiado na ação educativa na escola.

Esse debate, em alguma medida, encerra um componente espacial evidente, expresso pelas tensões entre tudo o que é considerado *particular* em uma determinada comunidade; e o que corresponde a elementos *comuns* de uma sociedade em escala mais ampla, como a nacional, por exemplo. Essas tensões territoriais, então, relacionam-se com esse difícil processo de construção da ideia de uma *cultura comum*, e se tornam ainda mais complexas quando se considera a fragilidade institucional dos mecanismos de participação das pessoas na definição dessas políticas, que pouco refletem anseios e demandas dos diferentes grupos que serão por elas atingidos.

A presente discussão parece reavivar as ressalvas já feitas em torno dos riscos de uma evidente *violência simbólica* praticada, em potencial, pela escola. A crítica que aqui se destaca evidencia que:

Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica não dispõe da autoridade pedagógica senão a título de mandatária dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 46).

Ao considerar a importância dessas críticas, especialmente num momento tão delicado de nossa democracia, sugere-se a urgência em se buscar alternativas de concepção de escola e de conhecimento que contribuam na compreensão de seus limites e potencialidades, a fim de se preservar suas forças e funções na socialização dos

conhecimentos historicamente produzidos, e ao mesmo tempo, permitir a expressão das diferenças e de novas alternativas de futuro no interior das escolas.

Dentro desse cenário de provocações e incertezas, pretende-se a seguir destacar algumas ideias que, acredita-se, têm potencial de contribuição ao debate colocado, especialmente as proposições de Basil Bernstein (1984; 1996; 1999) sobre a necessidade da escola oferecer aos sujeitos saberes que os tornem capazes de realizar com autonomia o que chama de *manejo de contextos*.

Bernstein e o manejo de contextos: a escola contra a segregação

A segregação é uma marca poderosa de nosso tempo e de nossa geografia. Os que têm pouco são segregados, e os que muito têm, segregam-se. A lógica de mercantilização dos espaços e do tempo faz com que a posse dos recursos e do conhecimento – em diferentes medidas –, permita a algumas pessoas seu enclausuramento voluntário em condomínios e escolas privadas que, em certa medida, os protege da realidade trágica vivida pela maioria. No campo da educação, isso se reflete numa *dualidade perversa* (LIBÂNEO, 2012), ou seja, na conformação de contextos de profunda desigualdade de acesso ao conhecimento.

Para além do foco material, a segregação também pode ser vista a partir do viés da identidade, ou seja, das diferenças. As manifestações culturais de toda ordem tendem a se posicionar no espaço geográfico e nos territórios da política de acordo com seu grau de hegemonia exercido no contexto amplo das relações de poder em uma dada sociedade. Ao se pensar a construção de um currículo comum, utilizando-se um exemplo atinente ao debate que aqui se apresenta, pode-se perceber quais são as vozes mais evidentes e as mais ausentes no texto do currículo, evidenciando as interdições e princípios políticos dominantes que fundamentam sua construção. Em diferentes medidas, então, currículos são “textos privilegiantes”, ou seja, textos que conferem privilégio a determinadas classes sociais, gêneros e identidades culturais na escola, partindo da consideração de que determinadas crianças, de maneira privilegiada, já possuem em casa “uma certa versão” da prática pedagógica que lhe é oferecida na escola, o que lhes dá melhores condições para compreender as regras de comunicação pedagógicas implícitas nos ritos escolares (BERNSTEIN, 1996).

Diante disso, cabe perguntar: *quais as chances de um currículo escolar obter algum grau de sucesso no enfrentamento dessas diferentes formas de segregação? Como*

transpor os muros da desigualdade na escola? Como enfrentar o problema da hegemonia cultural no contexto da educação?

Ao propor a ideia de *manejo de contextos*, Bernstein (1996) indica um caminho para se realizar o enfrentamento desse dilema. Em suas formulações acerca dos códigos de comunicação, Bernstein afirma que *manejar contextos* tem a ver com as possibilidades que os sujeitos demonstram para identificar os diferentes contextos de interação aos quais se submetem; e compreender os *mecanismos da comunicação* no interior desses contextos, e os que regulam dois (ou mais) diferentes contextos de comunicação.

Tais mecanismos da comunicação, dentro do modelo proposto pelo autor, referem-se às regras implícitas na construção dos textos que compõem o seu conteúdo. Essas regras conferem legitimidade aos textos, ou seja, definem a validade que os textos produzidos – sejam eles orais ou escritos –, possuem dentro de cada contexto comunicativo; e são designadas por Bernstein (1984; 1996; 1999) como *códigos de comunicação*.

Dessa maneira, para Bernstein a comunicação se dá a partir de duas dimensões: a do código e a do texto. Enquanto o código representa uma gramática invisível, subjacente e implícita que estabelece as regras de validade dos conteúdos comunicados, o texto representa sua superfície, ou seja, a parte visível. Além disso, os códigos – ou seja, as regras de comunicação – possuem uma relação estreita com a questão da classe social e da divisão social do trabalho, sendo possível tratá-los como “códigos de classe”, ou seja, regras específicas de comunicação que orientam a produção textual de sujeitos posicionados em diferentes contextos comunicativos. Em outras palavras:

Os códigos de classe e suas modalidades são gramáticas semióticas específicas, as quais regulam a aquisição, a reprodução e a legitimação de regras fundamentais de exclusão, inclusão e apropriação pelas quais e através das quais os sujeitos são seletivamente criados, posicionados e opostos (BERNSTEIN, 1996, p. 72).

Sendo assim, os códigos partilhados por sujeitos de uma determinada realidade representam um conjunto de regras que validam os conteúdos da comunicação realizados naquele contexto e, nesse caso, são chamados de *códigos restritos*, justamente por possuírem significados que dependem diretamente desses contextos restritos de realização. Contudo, Bernstein sugere a existência de outro tipo de código, ao qual ele se refere como *códigos elaborados*, que tem a ver com regras de comunicação onde os significados tendem a ser universais, ou seja, podem ser compreendidos por

interlocutores que não compartilham, necessariamente, dos mesmos pressupostos culturais. Em outras palavras:

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indireta com uma base material específica (MORAIS e NEVES, 2007, p. 116).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o conhecimento cotidiano se orienta a partir de códigos restritos, gerados na horizontalidade do mundo vivido, enquanto os saberes disciplinares especializados adquirem legitimidade a partir de regras de comunicação elaboradas, ou seja, definidas de maneira explícita e referenciada. Sendo assim, códigos restritos referem-se aos mecanismos da comunicação de cultura cotidiana e são adquiridos nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos; e os códigos elaborados, por sua vez, referem-se a um conjunto de regras aprendidas em contextos formais de comunicação, como a escola, universidade e trabalho, por exemplo.

Em síntese, pode-se dizer que todos compartilhamos determinados códigos restritos em nossos diferentes contextos de socialização; no entanto, a aquisição de códigos elaborados depende de uma pedagogia orientada, sistemática e referenciada que, considerando a maneira como nossa sociedade é organizada, assume a escola como um dos seus principais contextos de aprendizagem.

Diante disso, para Bernstein (1996; 1999), a origem das desigualdades educacionais está diretamente relacionada ao problema do acesso diferencial aos códigos elaborados, sendo que, o *manejo de contextos* depende do reconhecimento de quais códigos/regras subjazem aos textos produzidos em cada contexto de comunicação. Em outras palavras, as possibilidades para o manejo de contextos podem não ser as mesmas para sujeitos posicionados diferencialmente no espectro das relações sociais, e com problemas de identificar regras elaboradas de comunicação. Para alguns – geralmente os mais pobres – as fronteiras entre os contextos e suas regras da comunicação serão mais difíceis de serem identificadas, exigindo-se assim, do processo de socialização promovido pela educação formal, um esforço a mais para compensar tais desigualdades de origem.

Dessa maneira, para além da consideração de que códigos elaborados são *mais sofisticados e/ou melhores* que os códigos restritos, o argumento do autor se concentra no fato de que essas duas modalidades de códigos possuem validade e legitimidade asseguradas de acordo com contextos específicos de comunicação. Em outras palavras,

um código pressupõe competências linguísticas partilhadas em determinados meios culturais, “por isso não é possível discutir código com referência a deficiências cognitivas/linguísticas localizadas no nível da competência” (BERNSTEIN, 1996, p. 159). Isso quer dizer que os códigos cumprem funções específicas dentro de contextos específicos, e que a distribuição deles é um resultado das relações de classe dentro de uma sociedade.

Sendo dessa maneira, códigos elaborados não são “mais elaborados” que códigos restritos, mas sim, representam uma forma de gramática comunicativa que assenta seus significados naquilo que é universal e geral, e cumpre uma função especializada, da qual não corresponde à cumprida por um código restrito. O código restrito está conectado com o mundo da comunidade, enquanto o código elaborado está voltado para fora dela. O que autor sugere, então, é que não é possível tratar um código como mais deficiente do que outro, mas sim que a distribuição desigual da aquisição dos *códigos elaborados*, especificamente, é um reflexo e também um elemento gerador de desigualdades sociais e educacionais.

Essa perspectiva, em alguma medida, questiona o argumento de que o amplo alcance dos discursos disciplinares especializados na formação dos sujeitos promoveria a homogeneização cultural. Ao contrário, a partir da ideia de *manejo de contextos*, Bernstein situa a legitimidade de cada forma de conhecimento, indicando suas respectivas funções em processos comunicativos em diferentes esferas da vida. Diante disso, propõe que a compreensão e/ou aquisição de códigos elaborados não suprimem, de maneira determinística, a existência e/ou a compreensão de códigos restritos, apontando que cada uma dessas formas de conhecimento tem sua importância para a constituição do repertório comunicativo dos falantes.

A partir do exposto, em síntese, em diferentes contextos e situações de nossas vidas, diferentes regras de comunicação – códigos – regulam os significados dos conteúdos transmitidos. Enquanto o mundo da vida cotidiana sugere códigos que possuem significados dependentes desse contexto imediato de vivência, o mundo do trabalho e das relações institucionais às quais nos submetemos em diferentes situações – na escola, no trabalho, no campo dos direitos, entre outros – exigem a mobilização de textos que possam ser reconhecidos por outros que, muitas vezes, não compartilham das mesmas representações e vivências cotidianas.

Argumenta-se aqui, portanto, que a perspectiva do *manejo de contexto* oferece uma conotação inclusiva ao conhecimento disciplinar especializado e aos códigos elaborados de comunicação, entendendo que estes não suprimem o mundo da cultura,

mas atuam e são válidos em contextos específicos de comunicação. O respeito às diferenças e aos códigos de comunicação que regulam a vida cotidiana, a partir dos presentes pressupostos, também não interdita as aprendizagens de código elaborado; pelo contrário, são o fundamento para a construção dos conceitos e recurso para a produção de significações válidas dos saberes escolares.

Ainda por concluir: em busca de uma escola mais justa

A pauta de reflexão aqui discutida, em síntese, buscou destacar o potencial que a ideia de *manejo dos contextos* (BERNSTEIN, 1996) possui no enfrentamento do desafio de se conciliar os importantes apontamentos feitos pelos chamados *paradigmas da igualdade e da diversidade* na escola. Esse empreendimento, em alguma medida, pretende associar-se àqueles que consideram que a articulação entre as políticas de igualdade e de diversidade é “um dos grandes desafios da educação e, especificamente, da escola, hoje” (CANDAUI, 2000, p. 83), sendo esse movimento considerado, então, um dos importantes pontos de partida para a construção de uma escola mais justa.

Dentro desse campo da justiça escolar, François Dubet (2008) estabelece uma pauta de reflexões bastante ampla, para o qual, com a democratização do acesso à educação e o surgimento do fenômeno da escola de massa, o conceito de justiça escolar se complexificou. Para ele, “o projeto de construir uma escola justa, ou em todo caso a menos injusta possível, leva a articular e a combinar vários princípios de justiça” (DUBET, 2008, p. 114). Ao argumentar dessa forma, Dubet chama a atenção para os limites que a chamada *igualdade meritocrática das oportunidades* – baseada apenas nos méritos e dons pessoais – possui enquanto fundamento para o estabelecimento da justiça escolar. Segundo sua posição, com a qual aqui concorda-se, tal princípio de justiça não gera igualdades de resultado, justamente por desconSIDERAR as diferenças estruturais e culturais que condicionam e/ou influenciam a vida dos diferentes grupos em uma sociedade. Ao princípio de justiça ligado à igualdade meritocrática das oportunidades, Dubet sugere o acréscimo e combinação de outras três formas de igualdade: A *igualdade distributiva das oportunidades*, a *igualdade social das oportunidades* e a *igualdade individual das oportunidades*.

O primeiro desses conceitos de igualdade busca supor a necessidade de se agir “sobre o contexto escolar, sobre as estruturas, sobre o território” (idem, p. 64), com a finalidade de se promover a discriminação positiva sobre as desigualdades. Nesse ponto,

Dubet (2008) refere-se ao que chama de equidade, como um princípio pelo qual se admite a necessidade “de dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos” (p. 60). A segunda forma adicional de igualdade proposta pelo autor é a *igualdade social das oportunidades*. Por esse conceito o autor traz para o debate a questão do currículo mínimo comum, como um mecanismo capaz de definir um conjunto elementar de bens culturais que deveriam ser disponibilizados para todos, a fim de que promovam a efetiva inclusão social e contribuam para que os sujeitos desempenhem papéis ativos em suas respectivas comunidades. Esta noção de igualdade está preocupada, em essência, com a sorte dos que mais tem dificuldades, indicando a necessidade de oferecimento de padrões mínimos de conhecimento que possibilitem a esses sujeitos o acesso autônomo ao mundo. Por fim, a igualdade individual das oportunidades é compreendida por Dubet (2008) como a dimensão ética da educação. Para ele, a escola necessita tratar como distintos os papéis de aluno e de indivíduo representados pelo sujeito que frequenta a escola. Essa forma de igualdade tem a ver com a função humanizadora da escola, que deve ajudar o aluno a se tornar um indivíduo emancipado, capaz de agir por si mesmo e de maneira independente com relação à cultura comum que lhe é oferecida. Parte desse direito de se constituir como indivíduo autônomo provém da validade necessária que as certificações escolares devem possuir. De acordo com o autor,

a preocupação com a utilidade das formações não é uma concessão a um tempo utilitarista e liberal, ela participa plenamente da formação de uma escola justa que se esforça para garantir a *igualdade individual das oportunidades* (DUBET, 2008, p. 103).

Como se percebe, a escola justa pensada por Dubet reúne uma série bastante ampla de aspectos. A preocupação do autor parece se assentar sobre a clareza de que, por mais que exista uma infinidade de propostas e caminhos na definição dos projetos de educação em suas mais diferentes instâncias, o mundo fora da escola impõe a ela algumas urgências. Argumenta ele que “a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é” (DUBET, 2008, p. 119). Em outras palavras, reconhecer (e não necessariamente aceitar) o mundo tal como ele é uma condição para que a escola assuma sua responsabilidade nesse mundo, e assim sendo, possa propor alternativas viáveis para o desenvolvimento e a emancipação dos estudantes.

A escola justa, diante disso, necessita reconhecer os indivíduos que ali estão a partir do conjunto de suas idiossincrasias, desejos e inquietações. Ao permitir a vazão de

suas identidades e a livre manifestação de seus saberes, tende-se a promover um maior potencial de seu engajamento nos ritos escolares.

O argumento aqui desenvolvido, em primeiro plano, sugere que o reconhecimento e a valorização das identidades e das diferenças no interior da escola, de modo algum, devem suprimir o transporte e a aquisição de saberes que permitirão o livre trânsito dos estudantes entre diferentes contextos nos quais poderão se inserir ao longo de sua trajetória de vida.

A escola, diante disso, passa a se comprometer com a vida a partir de uma perspectiva *multi-escalar*, ou seja, com aquilo que está perto e com o que está mais distante do contexto imediato da vida dos sujeitos. Em certa medida, isso tende a permitir um maior controle das distâncias e o exercício das liberdades reservadas a cada um; o que significa, em suma, um efetivo *manejo dos contextos* que farão parte dos itinerários que conformam a vida em sociedade.

Referências Bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 49, 1984.
- _____. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classes, Código e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**. Vol. 3, n. 1. São Paulo: Cenpec, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. (caps 1, 2, 3,4). p. 17-46
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, pgs. 539-555, set./dez. 2004.
- _____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

- KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da educação pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. V. 38, n. 1. São Paulo: 2012.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**. V. 2, n. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de e BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, vol.28, n.2. Campinas: UNICAMP, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STEFENON, Daniel Luiz. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017a.
- _____. Sobre as Geografias que Aprendo e Ensino: A Questão do Conhecimento e a Formação do Professor a Partir de Um Estudo de Caso em Irati, Paraná. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, vol. 21, n.1. Santa Maria: UFSM, 2017b.
- STEFENON, Daniel Luiz; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Unipluriversidad**, vol. 15, n.º 1. Medellín: UdeA, 2015.
- STEFENON, Daniel Luiz; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A escola desigual e o conhecimento: reflexões a partir da sociologia da educação de Basil Bernstein. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 12, n. 1. Blumenau: FURB, 2017.
- ROSA, Cláudia Cruz. **Professores iniciantes de Geografia: processo de recontextualizações da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Recebido em 02 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 29 de maio de 2020.