

Escola Justa: Uma revisão narrativa

Fair School: A narrative review

Escuela Justa: Una revisión narrativa

Recebido: 21/12/2022 | Revisado: 01/01/2023 | Aceitado: 02/01/2023 | Publicado: 04/01/2023

Bianca Pereira de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1174-0317>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: biancapsarierep@gmail.com

Dinair Leal da Hora

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: tucupi@uol.com.br

Resumo

Este artigo vem analisar teoricamente os conceitos de escola e de escola justa, buscando uma reflexão acerca de suas potencialidades e dificuldades. Trata-se de uma pesquisa de tipo exploratório, de abordagem qualitativa. Para desenvolvê-la, utilizou-se a técnica de revisão narrativa, que possibilita a construção de artigos nos quais os autores possam realizar análises e interpretações críticas mais amplas. Revelando que uma escola não pode ser justa senão quando supera a crença num ideal de justiça escolar, mas quando combina princípios de justiça diferentes, processo este que a distância dos julgamentos e das suposições simplistas, que procuram soluções milagrosas. Sugere-se que estudos futuros abordem justiça e educação, mobilizando análises sobre avanços no direito à educação, aos limites e potencialidades das políticas educacionais e às dinâmicas vivenciadas no micro campo escolar, e de que forma tais políticas repercutem em termos de práticas escolares e princípios de justiça que afloram no chão das escolas.

Palavras-chave: Escola; Escola justa; Justiça escolar.

Abstract

This article theoretically analyzes the concepts of school and fair school, seeking a reflection on their strengths and difficulties. This is an exploratory research with a qualitative approach. To develop it, the narrative review technique was used, which allows the construction of articles in which the authors can carry out broader critical analyzes and interpretations. Revealing that a school can only be fair when it overcomes the belief in an ideal of school justice, but when it combines different principles of justice, a process that distances itself from judgments and simplistic assumptions, which seek miraculous solutions. It is suggested that future studies address justice and education, mobilizing analyzes on advances in the right to education, the limits and potential of educational policies and the dynamics experienced in the micro school field, and how such policies have repercussions in terms of school practices and principles of justice that emerge on the school floor.

Keywords: School; Fair School; School Justice.

Resumen

Este artículo analiza teóricamente los conceptos de escuela y escuela justa, buscando una reflexión sobre sus fortalezas y dificultades. Se trata de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Para su desarrollo se utilizó la técnica de revisión narrativa, que posibilita la construcción de artículos en los que los autores pueden realizar análisis e interpretaciones críticas más amplias. Revelando que una escuela sólo puede ser justa cuando supera la creencia en un ideal de justicia escolar, pero cuando combina diferentes principios de justicia, proceso que se aleja de juicios y supuestos simplistas, que buscan soluciones milagrosas. Se sugiere que futuros estudios aborden la justicia y la educación, movilizando análisis sobre los avances en el derecho a la educación, los límites y potencialidades de las políticas educativas y las dinámicas que se viven en el campo de la micro escuela, y cómo dichas políticas repercuten en las prácticas y prácticas escolares. principios de justicia que emergen en el suelo escolar.

Palabras clave: Escuela; Escuela Justa; Justicia Escolar.

1. Introdução

Este artigo objetiva analisar as concepções de escola e de escola justa, debatendo sobre seus significados e suas possibilidades. Primeiramente, a fim de contextualizar nossa pesquisa, destacamos que por mais que a contemporaneidade tenha trazido uma mudança paradigmática marcada, conforme aponta Hora (2007b), por tendências cujas práticas e concepções

estão cada vez mais voltadas para suas dimensões articuladoras, interativas e coletivas, a escola se destaca por ser um lugar estratégico de desenvolvimento das sociedades em geral, mesmo que haja a ampliação de espaços onde a educação pode se desenvolver. Em decorrência disso, a finalidade da educação tornou-se cada vez mais voltada para a vida em sociedade. Dessa forma, a autora pontua que o desenvolvimento das competências necessárias para concretização dessa finalidade desdobra-se em três campos principais – formação cultural, formação para a vida política e exercício da cidadania, e formação para o trabalho (Hora, 2007b).

Assim, tanto a ação educativa quanto a finalidade dos espaços escolares foram ampliadas e ganharam novos contornos na sociedade. A escola ganhou novas exigências, passando a ser mais cobrada em termos de sua atualização diante do arcabouço de conhecimento produzido pela sociedade da informação. O que implica que suas estruturas e formas de organização também mudem e estejam alinhadas com as mudanças decorrentes.

A ação educativa escolar é resultado de uma série de fatores que vão desde aqueles que determinam a estrutura da escola até as peculiaridades de cada comunidade na qual ela se encontra, o que permite caracterizá-la com uma formação sociocultural complexa que possui uma série de elementos que a identificam. Assim, os elementos que sempre estão presentes na escola e que marcam a sua especificidade diante de outras organizações educacionais são: a estrutura organizacional, a proposta pedagógica, a ação docente e o ambiente organizacional (Hora, 2007b, p. 40).

Dessa forma, a educação que se desenvolve nos interiores das escolas também pode ser compreendida como um projeto político disputado entre as classes sociais, com finalidades e intencionalidades bem distintas entre um projeto e outro, na lógica do neoliberalismo há projetos diferenciados para a educação das massas e dos grupos dominantes.

Pensar num modelo de educação que seja para todos e todas carrega em si uma intencionalidade que pode ou não se materializar na prática cotidiana por interferência de um sem número de obstáculos impostos, conforme Saviani (1994) relembra, a educação como mediação da prática social global sofre inúmeras determinações das esferas sociais.

Assim, este texto ocupa-se inicialmente da definição do que é escola e de qual é seu papel para sociedade atualmente, para, então, debater o(s) conceito(s) de escola justa. Ressaltamos que duas frentes de estudos nos levaram a eleger a escola enquanto objeto de análise, a primeira delas são os estudos realizados na área da sociologia da educação, que em seu desenvolvimento histórico vem apontando a urgência de a escola ser adotada como um objeto de estudos por dispor autonomia e cultura específica. E o segundo, são as pesquisas sobre escolas justas, que tem demonstrado problema surge do fato de algumas definições serem uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça escolar evocadas entra imediatamente em contradição com as outras.

2. Metodologia

Esse trabalho é uma pesquisa de caráter bibliográfico, segundo Gil (2002), as fontes utilizadas são de materiais elaborados, livros ou artigos científicos. Quase todo tipo de pesquisa requer um trabalho dessa espécie, mas há algumas desenvolvidas somente com fontes destacadas anteriormente. Para desenvolvê-lo, utilizou-se a técnica de revisão narrativa, que possibilita a construção de artigos nos quais os autores possam realizar análises e interpretações críticas mais amplas, possibilitando compreender o "estado da arte" de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas não necessitam ficar atreladas a informar fontes de informações utilizadas, a metodologia para a busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos consultados (Elias et al. 2012; Rocha, 1999; Noronha e Ferreira, 2000; Soares e Maciel, 2000; Messina, 1998).

Sendo assim, neste artigo temos como objetivo realizar uma revisão narrativa, uma vez que o tema em questão requeria uma análise mais detalhada do conteúdo de cada um dos estudos selecionados. Isto se justifica por tratar-se de um

tema que tem íntima relação com a linguagem, com o discurso, e portanto, estudos sobre conceitos de escola e de escola justa, buscando uma reflexão acerca de suas potencialidades e dificuldades, compilando as principais produções da área uma escola justa não é uma escola perfeita, que pratica uma única concepção de justiça.

A Análise de Conteúdo apresenta etapas de processamento: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. A fase da organização da análise subdivide-se em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados brutos e interpretação desses resultados, é por meio desse movimento que o pesquisador começa a organizar o material para a pesquisa e sistematiza ideias iniciais (Bardin, 2011).

Trata-se de uma pesquisa de tipo exploratório, de abordagem qualitativa, e delineamento transversal. Revelando que uma escola não pode ser justa senão quando supera a crença num ideal de justiça escolar, mas quando combina princípios de justiça diferentes, processo este que a distância dos julgamentos e das suposições simplistas, que procuram soluções milagrosas. Buscando possibilitar reflexões e explorar outras perspectivas que auxiliem na formação dos profissionais envolvidos nesse contexto e na melhoria das práticas educacionais, assim como contribuir com as atuais discussões sobre justiça social e o direito à educação.

A revisão narrativa é considerada a revisão tradicional ou exploratória, onde não há a definição de critérios explícitos e a seleção dos artigos é feita de forma arbitrária, não seguindo uma sistemática, na qual o autor pode incluir documentos de acordo como seu viés, sendo assim, não há preocupação em esgotar as fontes de informação (Cordeiro et al., 2007).

A pesquisa foi de fundamental importância para a discussão apresentada. A pesquisa bibliográfica desse trabalho utilizou artigos encontrados no portal SciELO (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Os autores Nóvoa (1992), Lima (2001), Canário (2005), discutem escola como organização, se constituindo objeto de seus estudos também. E para outros autores como Dubet (2004), Crahay (2013), Oliveira (2019), Pena; Castilho e Borges (2021), Rezende (2021) entre outros a escola justa se constitui como um importante conceito a ser debatido.

3. Resultados e Discussão

3.1 Alguns conceitos sobre Escola

A observação sociológica acerca dos processos educativos, segundo Gómez (1998), aponta que o ser humano utiliza mecanismos e sistemas externos de transmissão de suas conquistas sociais, para garantir a sobrevivência das novas gerações. Nos menores grupos e sociedades primitivas, esse modo de aprendizagem das conquistas sociais e a educação dos mais jovens ocorriam de maneira mais direta. O nível complexidade e diversificação das tarefas das sociedades contemporâneas encaminhar-se para que, ao longo da história, eclodissem variadas maneiras de suprir as carências nesse processo de socialização direta às gerações mais jovens, como a figura do tutor, preceptor até a escola formalmente instituída. Ainda que a escola não se constituísse como único locus de reprodução da comunidade social, pois a família, grupos sociais e meios de comunicação também desempenham tal influência, Gómez (1998) conclui que a escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e modos de conduta que a sociedade adulta requer (p.14).

Por prestar-se a essa função social específica, a escola afirma-se como uma instância educativa especializada, que separa o aprender do fazer, com a relação pedagógica no quadro de classe e uma nova forma de socialização escolar, que progressivamente tornou-se hegemônica (CANÁRIO, 2005). Para o autor, a “escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição” (p.62).

Enquanto organização, a escola, é objeto de estudo de vários autores, como Nóvoa (1992), Lima (2001) e Canário (2005), entre outros. Para Lima (2001), a escola é entendida como “organização educativa complexa e multifacetada” (p. 10). O conceito de organização remete a um modo ordenado e estruturado de planejar uma ação e ter condições de efetivá-la. Assim sendo, a escola enquanto organização educativa tem princípios e procedimentos que estão relacionados à ação de coordenar todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atingir os objetivos e preferências a que se propõe (LIMA, 2001).

Referente à organização escolar, Lima (2001) relaciona, apoiado em Ellström (1993), quatro modelos de organização: modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e o modelo anárquico. No modelo político sobressai a diversidade de interesses ideológicos e objetivos não partilhados por todos. O autor destaca neste modelo “a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política” (p. 17). Por suas características, e por ser a escola pública controlada pelo Estado, esta forma de organização tem poucas condições de ser aplicada, embora em alguns momentos históricos, ressalta o autor, os elementos característicos deste modelo sejam importantes para o estudo da escola.

A escola enquanto organização não é exclusivamente burocrática, nem exclusivamente anárquica, porém a escola está “formalmente organizada e estruturada de acordo com o modelo imposto uniformemente em todo país” (Lima, 2001, p. 40).

A escola como organização, segundo Lima (2001), torna-se burocrática pela rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas.

A escola enquanto organização, independente se de uma forma racional ou não, é um espaço onde se tomam decisões. Para Antônio Nóvoa (1992), entre uma percepção micro - sala de aula, e um olhar macro - as instâncias de decisões superiores, está a escola como organização, independente se de uma forma racional ou não, é um espaço onde se tomam decisões. Para Nóvoa (1992), entre uma percepção micro - sala de aula, e um olhar macro - as instâncias de decisões superiores, está se privilegiando o nível meso, a própria escola como espaço de intervenção e para o autor “a identificação das margens da mudança possível implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder” (p.16).

Ante esta complexidade do que se constitui a escola, Nóvoa (1992) apresenta uma análise sobre as concepções de educação no decorrer dos anos e as respectivas influências em definir a escola. Concisamente, demonstra que a educação atravessou a partir dos anos 50 diferentes momentos, desde individualização do ensino ao ensino das grandes massas, da desvalorização dos conhecimentos escolares a ênfase a racionalidade técnica e eficácia do ensino

Segundo Nóvoa (1992), a nova atenção concebida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política, técnica, ou administrativa é uma questão científica e pedagógica. Justifica-se a necessidade de uma pedagogia centrada na escola, para constituí-la autônoma e foco de pesquisas. Sendo um reflexo das ações de seus diversos sujeitos vivendo em um ambiente onde se organizam diversas formas de relacionamento que vão além do ensino e aprendizagem. A partir do momento em que a escola é compreendida como organização social, as relações e especificidades de uma instituição para outra se multiplicam, o que sugere desenvolver uma análise da escola como objeto de estudo científico.

3.2 Quais razões para se estudar a escola?

Conceber a escola como um objeto de investigação, preconiza que a investiguemos como sistema social complexo. E como característica de todo sistema, a escola precisa suscitar um equilíbrio interno, o qual assegure seu funcionamento, precisando para isso adotar formas de regulação. Qualquer alteração que se pretenda promover neste sistema requer uma escolha de novos instrumentos de organização, de modo que o todo, que é a escola, funcione de maneira eficaz. Não se pode realizar mudanças, sem que a base permaneça a mesma, dificultando ações inovadoras. Para Canário (2002) a chamada crise na

escola pode ser entendida como uma patologia que desequilibra o sistema escolar, em busca de novos mecanismos de regulação.

A fim de que as pesquisas sobre escola tenham coerência e não se tornem pesquisas empíricas isoladas é necessário haver uma densa base teórica, sem prescindir da análise contextualizada do objeto. Na área da sociologia da educação, surge a sociologia das organizações escolares, a qual durante seu amadurecimento teórico e metodológico atravessou várias abordagens até chegar aos estudos mais atuais.

Segundo Mafra (2003), os estudos da sociologia dos estabelecimentos escolares começaram no final dos anos 60 a fim de explicar as relações entre as desigualdades na sociedade e os processos de ensino que ocorriam dentro da escola com alunos de diferentes classes sociais. Muitos trabalhos sociológicos, fortemente influenciados pelas ideias de Marx e Bourdieu, abordam a força política apoiada pela conjectura crítica e a ideia de que a escola contribui para a desigualdade social.

Outra abordagem, dos estudos sobre escola, só ocorreu por volta dos anos 70. Por intermédio de métodos quantitativos e qualitativos buscava-se saber se a escola e os professores geravam algum impacto no desenvolvimento das crianças. Devido as inquietações com a racionalização e eficiência dos sistemas escolares, a pesquisa tem buscado melhorar o funcionamento e a administração das escolas. No entanto, neste período, os estudos sobre as instituições escolares demonstraram conclusões divergentes e, por estarem amarradas ao paradigma normativo, levantaram dúvidas sobre sua importância como um espaço de pesquisa.

Citando os estudos de Forquin (1993), Mafra (2003) lembra que somente nos anos 1980 este campo de estudo ganhou novo impulso, com o uso das abordagens etnográficas na pesquisa educacional. Embora a pesquisa quantitativa apontasse que a vida escolar cotidiana pouco faz diferença nas notas dos alunos ela faz. Os estudos etnográficos baseados na representação da experiência de vida e nas percepções dos alunos revelam que a experiência escolar é extremamente importante para eles.

A difusão dos métodos qualitativos na sociologia dos estabelecimentos escolares se deu nos anos 90, com a explosão de número das pesquisas sobre o cotidiano escolar (Mafra, 2003), motivadas pela necessidade de se analisar de maneira mais aproximada as práticas dos autores e o sentido das alternativas organizacionais e pedagógicas nas escolas, a fim de orientarem possíveis reformas educacionais.

Nesse caminho, percorrido por estudos em instituições de ensino, foi possível avaliar os resultados, limitações e progressos mais relevantes possibilitados por cada momento histórico. Inicialmente, a as abordagens sobre esse tema, na abordagem funcionalista, prevaleceu entre as décadas de 1960 e 1970, ela baseou-se em duas inquietações: primeiro, buscar os efeitos agregados das instituições educacionais sobre o desempenho educacional dos alunos e a outra buscou compreender a estrutura organizacional e as relações interpessoais vivenciadas em diferentes tipos de escola. Um dos destaques desse período foi a declaração do Relatório Coleman de 1966, que afirmava que a escola fazia pouca ou nenhuma diferença na vida de seus alunos. Este relatório é baseado em dados estatísticos da administração de testes de conhecimento para 645.000 alunos em 400 escolas na América do Norte, corroborando com esse estudo, diversos autores ingleses e americanos afirmaram que as influências das famílias pesavam muito mais do que as das escolas no desempenho dos alunos.

Além do pessimismo, havia também um desacordo considerável sobre o papel da escola na vida do aluno e sua influência no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos. pesquisadores de campo que questionaram a metodologia dos estudos quantitativos têm realizado pesquisas com múltiplas variáveis para tentar analisar o impacto da escola na vida dos alunos. E concluíram que a diferença fundamental entre as escolas estaria na forma pela qual a escola funciona como organização social, surgindo o termo *ethos* escolar, como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que fornece identidade particular à escola e caracteriza as diferenças (Mafra, 2003; Brooke & Soares, 2008).

No entanto, as escolas ainda eram percebidas como organizações que servem a sociedade, e por isso as escolas não deveriam ser autônomas ou vistas como unidades sociais únicas e complexas. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a

pesquisa em sociologia das instituições escolares começou a adquirir uma nova abordagem, e desde então tornou-se sociocultural, notando que a escola não pode ser analisada fora do tempo e do espaço em que existem, porque expressam um processo gradual de desenvolvimento social e cultural. Mafra (2003) relata que se as escolas, por um lado, cumprem funções sociais determinadas, por outro são moldadas pelos personagens que a compõem, suas vivências, suas realizações, seus sonhos e possibilidades.

Os estudos passaram então a adotar um aspecto cultural, sendo destacados os trabalhos sobre cultura organizacional (Nóvoa, 1992; Torres, 2005) e clima escolar (Brunet, 1992; Barroso, 2005; Bressoux, 2003). O clima escolar pode ser definido por aspectos interpessoais e subjetivos das experiências escolares vividas na escola e que impactam no bom funcionamento da instituição. Já a definição de cultura organizacional, congrega duas concepções, a do sistema e do ator, pois entende a escola como um sistema de ação coletiva em que se relacionam os comportamentos dos seus atores com sua autonomia relativa. Tais enfoques não estudam a escola como uma organização baseada na racionalidade científica ou, apenas, pela busca de sua eficácia, mas buscam integrar os níveis macro, meso e micro. A escola conquista uma totalidade sistêmica, provida de arbitrariedade e autonomia.

Mafra (2003) completa sua análise alegando que a partir da substituição de uma visão compacta, uniforme, homogênea e generalista da escola, para uma visão histórica, multidimensional, pluralista, baseada no *ethos* da escola, pode-se considerar como um avanço nas dimensões teórico-metodológicas da Sociologia dos estabelecimentos escolares.

Nas últimas décadas o acesso a escola, no Brasil, vem se expandindo garantindo a ampliação da escolarização principalmente pela universalização do ensino fundamental e a rápida oferta de educação infantil e ensino médio (Mello & Atié, 2003; Dourado, 2007a). No início do século XXI, a maioria das crianças em idade escolar encontra-se matriculada nas escolas.

No entanto, a democratização da educação não acontece apenas com a garantia do acesso as escolas. Os alunos devem ter a garantia de permanecer na escola e que isso possa contribuir para sua cidadania, por meio de uma aprendizagem mais significativa. Atualmente, o grande desafio posto para a área da educação é a melhoria da qualidade de ensino, quando se substituiu a liberdade de ensino pelo direito de aprender (Mello & Atié, 2003). No entanto, para definir uma educação de qualidade, não basta apenas formar um ranking entre as escolas as que mais passam ou reprovam, têm maior ou menor taxa de evasão. É preciso, antes de tudo, pensar o que é a escola? Que tipo de educação cabe à escola desenvolver? E, a partir daí, chegamos ao conceito de educação de qualidade e escolas de alto desempenho.

Partindo do pressuposto de que educação é uma prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas e que se dá por um processo de socialização da cultura (Dourado, 2007b), a escola pode ser entendida como o local privilegiado de apropriação e, também, construção de saberes, através das relações que se constituem.

Para Forquin (1993), educação é um processo de transmissão cultural, de um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições de valores e de símbolos, formados ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular. Conforme o autor, o que se transmite pela educação nos forma como sujeitos, nos transcende e nos ultrapassa, e concebe isto como cultura. Competiria à escola passar parte desta herança coletiva justificada pela necessidade de perpetuar as experiências humanas e suas culturas.

Estreitando estas duas ideias, uma mais sociológica e outra antropológica, entre o social e o cultural, pretendemos compreender a escola. Não é apenas uma instituição que reproduz conhecimentos e padrões culturais, mas também a liberdade de criar, conhecimentos e aprendizados.

Assim, voltando à questão de uma escola justa, uma escola será efetiva quando garantir a seus alunos o domínio desses saberes sociais e culturais, permitindo assim sua socialização e o exercício de sua cidadania. Então, seria esta a função da escola?

Michael Young (2007) sugere que todo pai e todo professor deveriam fazer a pergunta: “Para que servem as escolas?”, pois como avaliar o desempenho de uma escola ou de um aluno, se não se sabe o que esperar dela? Para o autor, independente das críticas que a escola vem sofrendo, desde 1970, por alguns sociólogos e educadores (Althusser, Bowles & Gintis, Willis, Ivan Illich) que associam o papel da escola a legitimação da sociedade capitalista e a ampliação das desigualdades sociais, sem as escolas cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. Young argumenta que, por diversas razões, a questão do conhecimento e o papel da escola em sua aquisição têm sido negligenciados, tanto por formuladores de políticas quanto por pesquisadores educacionais, incluindo sociólogos educacionais. Afirma ainda que é possível enquadrar questões de democracia e justiça social com a ideia de que a escola deve promover a aquisição de conhecimento.

Ao pensar para que servem as escolas é preciso também nos distanciarmos das ideias neoliberais, que têm dominado os negócios, os governos e, indiretamente, a educação ultimamente. Uma das ideias é tentar adequar o desempenho escolar ao que se chama necessidade da economia, onde as escolas são tratadas como uma empresa focada em produtos que entreguem resultados, com pouca consideração pelo processo ou conteúdo das entregas.

Ao tentar determinar os fins da escolarização e com isso buscar as melhores formas de ver a escola, pensamos que o melhor é considerar as condições intra e extraescolares, os aspectos culturais dos alunos e da instituição, os recursos disponíveis e os resultados obtidos, sem descartar nenhum dos enfoques. Porque se, por um lado, a finalidade primeira da educação não pode ser, unicamente, a simples transmissão de conhecimento, também não pode ver seu conteúdo definido pelo mercado capitalista, muito menos estar fora dele. Ainda não se pode buscar resultados sem priorizar programas significativos de acordo com o que se espera da escola, mas pode-se aproveitar esses resultados para reconhecer critérios mais ou menos efetivos que ajudem a escola a ser mais justa.

3.3 O que é uma escola justa?

Com efeito, percebemos que as reflexões em torno de tais temáticas se aproximam do nosso objeto de investigação, qual seja, a escola justa, dessa forma questionamos como se constituiria uma escola justa, correlacionando as ideias dos textos citados acima com as contribuições de Estêvão (2016), Botler (2013, 2018), Dubet (2004), Crahay (2013) e Rezende (2021). Tais autores apresentam importantes reflexões conceituais, sociológicas e pedagógicas de se conceber a escola como um espaço humanista de formação de valores.

Para situarmos nosso debate, destacamos de forma preliminar os apontamentos trazidos por Pereira e Freixa (2021), que em seu trabalho é problematizam que as sociedades democráticas devem implementar uma escola justa, entendendo como tal aquela que garante a todos os jovens em formação a melhora das suas capacidades e atributos, bem como a promoção da autoestima e da motivação para a aprendizagem. E seguem afirmando ainda que claro está que as normas orientam o funcionamento e manutenção da ordem escolar e consideramos sua existência importante, mas consideramos que sua criação deveria ser feita de modo colaborativo e democrático, envolvendo professores, alunos, gestores e demais membros do coletivo escolar (Pereira e Freixa, 2021, p.9).

Tabela 1 – Artigos selecionados para compor o Corpus de Pesquisa.

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TEMA
1	2004	Dubet	O que é uma escola justa?	Escola justa
2	2013	Crahay	Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?	Tipos de dispositivos e práticas educacionais que têm gerado melhores resultados em termos de uma distribuição mais justa do conhecimento.
3	2013	Botler	Cidadania e Justiça na Gestão Escolar nas Escolas Públicas e Privadas	Vivência da democracia e da cidadania na gestão escolar, bem como problematiza as relações referentes à justiça.
4	2016	Estevão	Justiça Social e Modelos De Educação: Para Uma Escola Justa e De Qualidade	As vicissitudes por que tem passado a noção de justiça social nos tempos atuais.
5	2018	Botler	Gestão Escolar Para Uma Escola Mais Justa	Concepções e práticas de sujeitos escolares sobre justiça, injustiça, violência, indisciplina.
6	2021	Rezende	Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para a debate sobre justiça	Contribuições da filósofa e ativista norte-americana Nancy Fraser para o debate sobre redistribuição e reconhecimento, analisando possíveis repercussões na relação entre justiça e educação.

Fonte: Autoras (2023).

Grande parte de estudos acadêmicos sobre justiça escolar, escola justa, justiça social, entre outros temas, conversam, direta ou indiretamente, com os modelos educacionais que têm aparecido, de forma insistente, nos quais são tratados os temas relacionados ao desenvolvimento econômico, social e político.

Quando ouvimos falar em justiça, é natural que se pense o conceito como a igualdade de direitos e oportunidades entre as pessoas. Um ambiente justo é aquele onde as pessoas têm seus direitos respeitados e os deveres cumpridos, as oportunidades são iguais para todos e as condições para buscá-las são acessíveis para qualquer um.

Nesse contexto, a obra do filósofo John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*, é amplamente conhecida pelo reavivamento que trouxe para a reflexão política no século XX. Essa teoria é relevante para a discussão por oportunizar uma reflexão que, embora liberal, é comprometida com (a) a dignidade do ser humano e (b) com os direitos individuais. De tal modo que é plausível não apenas orientar a prática brasileira, mas possibilitar a reflexão em torno da mesma. No interior de sua teoria, embora o autor não seja um teórico da educação e nem tenha coerente e organizadamente apresentado reflexões em torno dessa temática, ele referiu-se a ela significativamente, em vários momentos.

Conforme aponta Rohling (2015), é significativo ter presente que o ponto importante para qualquer teoria da educação que parta dos pressupostos rawlsianos, isto é, que seja derivada dos princípios de justiça, é o fato social/psicológico segundo o qual as pessoas preferem bens primários a tê-los em menor quantidade, para o qual os princípios de justiça são mais adequados (Rawls, 2009, § 25, p. 211). Os bens primários podem ser conceituados, em sentido amplo, como direitos, liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza, e o senso do próprio valor – a autoestima. Como sustenta o autor, os bens primários:

[...] são coisas que se supõe que um homem racional deseje, não importa o que mais ele deseje. Independentemente de quais sejam em detalhes os planos racionais de um indivíduo, supõem-se que há várias coisas das quais ele preferiria ter mais a ter menos. Tendo uma maior quantidade desses bens, os homens podem geralmente estar seguros de obter um maior sucesso na realização de suas intenções e na promoção de seus objetivos, quaisquer que sejam eles (p. 97-8).

Assim, ao olhar por esse ângulo, os bens primários se constituiriam, para Rawls, não apenas coisas, mas aqueles os quais é racional querer, independentemente do que mais se queira, já que são, em geral, necessários para a estruturação e execução de um plano racional de vida (Rawls, 2009, § 66, p. 479-80).

Posto isso, em Teoria da Justiça, são necessidades que os cidadãos, como pessoas livres e iguais, requerem para o desenvolvimento de seus planos racionais de vida e, como tais, têm conhecimento disso em suas considerações desde o interior da posição original, enquanto sabem que os princípios de justiça devem assegurar-lhes um número suficiente destes em sua vida de cidadãos (Rohling, 2012, p. 129).

A educação, dentro do desenho da Teoria da Justiça proposta por John Rawls, preocupa-se com a oferta de oportunidades e com a distribuição de todos os bens primários, mas favorecendo uns sobre outros. Isso é explicado em virtude de que, para Rawls, eles não têm hierarquicamente o mesmo valor e, evidentemente, uns mais que outros, contribuem para o debate em torno dos princípios de justiça. Nessa senda, por exemplo, entende-se a importância que o autor destina ao bem social primário da autoestima (Rohling, 2012, p.130).

Partindo-se da análise da obra de Rawls de forma abrangente, o direito à educação é suscetível a ser visto a partir de duas perspectivas: i) aquela de Teoria da Justiça e ii) aquela que resulta das reformulações da teoria da justiça como equidade. Por seu turno, nas considerações após Teoria da Justiça, o direito à educação é visto como parte do mínimo social, que é um elemento constitucional essencial. Apesar disso, tanto em um como em outro momento, a educação é vista como crucial e especialmente relacionada ao exercício de direitos e liberdades básicas. Daí sua relevância.

A centralidade do argumento de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos e aptidões que contingentemente elas têm. Seguindo esse raciocínio, e tendo em vista que os indivíduos têm uma inviolabilidade calcada na justiça a qual nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode sobrepujar (Rawls, 2009, § 1, p. 4), pode-se argumentar que não seria estranho sustentar a ideias que a educação deva ser de tal modo organizada a diminuir as disparidades entre as pessoas. Compete dizer, então, que o acesso à educação deve possibilitar a todos o alcance de posições sociais relevantes, como preceituam as duas partes do segundo princípio de justiça (Rohling, 2012, p. 132). Além disso, deve-se ter em conta que, para Rawls,

a distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Isso são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (Rawls, 2009, §17, p.122).

No modelo liberal de Rawls, a educação está particularmente relacionada ao segundo princípio de justiça e às suas duas partes. Para entender essa relação, é necessário recordar: a primeira, chamada de princípio da igualdade equitativa de oportunidades, em oposição à igualdade formal de oportunidades do liberalismo clássico, preceitua a igualdade de oportunidades para aqueles que possuem talentos e habilidades semelhantes, no interior de uma sociedade bem ordenada. Nessa direção, o princípio da igualdade de oportunidades é um corretor de diferenças de classe social

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a qual pertencem (Rawls, 2009, § 12, p. 87-8).

Ainda assim, Rawls indica apenas dois requisitos institucionais impostos pelo princípio da igual oportunidade, a saber, a prevenção da acumulação de bens e riquezas e a manutenção de oportunidades iguais de educação para todos (2009, §12, p.88).

Consequentemente, por meio de ações institucionais, deriva desse princípio o dever de a sociedade ofertar oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta de condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição com aqueles que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos.

Por sua vez, destaca-se que não resulta dos princípios de justiça a imposição de um sistema público de educação, pois um sistema privado é perfeitamente compatível com os requisitos do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, desde que respeite os requisitos institucionais impostos por Rawls (Rohling, 2012, p.133-4).

Na teoria desenvolvida por Rawls, a educação (e seu consequente direito) é vista como uma peça fundamental a fim de que se diminuam as desigualdades sociais e permitir, entre os que possuem talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais.

Esse movimento se dá dessa maneira pois, se por um lado o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social, por outro lado, tal princípio age sempre em harmonia com o princípio da diferença. Isso assegura uma distribuição do produto da cooperação social que seja justa para todos, pois que maximiza as expectativas dos mais mal colocados no sistema social, inclusive no oferecimento de oportunidades formativas e educacionais (Rohling, 2012, p. 134-5).

Em Rawls, a justiça das instituições caracterizar-se-ia, num sentido, pela igualdade equitativa de oportunidades. Nesse caso, a educação, como instituição social, é responsável por garantir a igualdade de oportunidades por meio da redistribuição dos recursos que competem a ela, pois

[...] o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; caso contrário, não. E, ao tomar essa decisão, não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor (Rawls, 2009, § 17, p. 121).

A centralidade do pensamento de Rawls, é de que as democracias não conseguiram resistir em um estado forte de desigualdades; em outras palavras, mesmo que as liberdades individuais pudessem criar desigualdades aceitáveis dentro de um formato social liberal, a atuação dos indivíduos deveria exprimir certo altruísmo na convivência da vida pública. Esse altruísmo, distante de ser um imperativo do Estado e sim uma ação livre e consciente do indivíduo, sugere a supremacia do princípio do bem comum em relação à razão utilitária, por esse motivo a necessidade de um desconhecimento dos atores sociais das consequências políticas das suas próprias ações. No cerne da teoria de John Rawls, dois conceitos passariam a ganhar força: a equidade e a redistribuição.

Soares (2021), discorre sobre como a construção das ideias redistributivas de base liberal, seriam reconhecidas como as teorias do reconhecimento ou teorias comunitaristas. Esta tradição, diferentemente da fundamentação liberal de John Rawls, tinha outra matriz, ligada à teoria crítica de base hegeliana. Mesmo considerando a diversidade da tradição teórica, os chamados filósofos comunitaristas ganharam visibilidade no âmbito das ciências sociais analisando disputas que se impunham ao moderno Estado Liberal. Se a luta pelos direitos individuais impulsionou os movimentos identitários, os mesmos não se limitaram à agenda liberal das liberdades; antes pelo contrário (Soares, 2021, p. 3).

As disputas em torno do reconhecimento eram no sentido de pressionar o Estado a reconhecer e até promover distinções e particularidades. Não bastar apenas reconhecer os direitos individuais, é preciso também que haja reconhecimento social e econômico. Dessa forma, pode-se dizer que a tradição comunal reteve um diálogo tenso com a tradição liberal, haja vista que esta nasceu em meio ao debate sobre os direitos individuais, mas não se limitou a eles.

A discussão sobre redistribuição e reconhecimento tem sido um dos temas centrais da reflexão da filósofa ativista e escritora norte-americana Nancy Fraser. A autora tem o feminismo como um de seus principais referentes, Fraser busca estabelecer, na análise social contemporânea, comparações que correspondam (pelo menos parcialmente) à tensão entre políticas de reconhecimento de identidade e políticas de redistribuição, centradas na ideia de equidade.

As discussões postas no campo da educação são igualmente relevantes e atuais. Não só pelas suas implicações conceituais para o papel da educação políticas de redistribuição ou nos atos de reconhecimento, mas também pelos temas da construção identitária que têm sido objeto de correntes conservadoras em diversos debates educativos.

O conceito de redistribuição baseia-se no fato de que a sociedade atua como um organismo complexo cujos participantes agem de forma racional, livre e conectada, motivados pelo altruísmo. O conceito de redistribuição pressupõe, assim, a posição do sujeito que coloca o bem comum como alguém que carrega tudo no coração. Em suma, a redistribuição é a garantia de uma estrutura básica sobre a qual construir as bases sólidas de uma democracia. Se esta condição não for cumprida, a própria estrutura democrática está em perigo, devido à negação dos princípios fundamentais da justiça. No campo da educacional entende-se que a oferta da educação é indissociável desse bem comum, necessário a cada cidadão dentro desse complexo tecido social. Como defende Soares (2021):

A máxima da redistribuição, portanto, é a igualdade no ponto de partida, em elementos básicos e fundamentais a qualquer cidadão e sociedade. Ainda que a equidade tenha sido o conceito mais propagado (...), é na igualdade que se fundamentam os princípios redistributivos. O tratamento desigual ao diferente (especialmente aquele que teve menos oportunidades para a atuação livre e concorrencial numa sociedade democrática) tem como fim último a igualdade de oportunidades entre cidadãos. Radicaliza-se, portanto, a máxima da partida (igualdade de condições iniciais), deixando a chegada livre para as dinâmicas sociais razoáveis em uma sociedade plural e democrática. Os críticos dos adeptos da redistribuição alegam que essa perspectiva nega as diferenças, com clara tendência a reduzir os elementos da emancipação social às questões econômicas, colocando a diminuição das desigualdades no perigoso jogo de não consideração das diferenças de grupos sociais que anseiam por reconhecimento. A redistribuição cairia, portanto, numa antiga armadilha universalista, que vê em apenas um aspecto da vida social - como a questão da classe no marxismo - o problema central a ser atacado e que resolveria boa parte das distorções de uma sociedade democrática. Em resumo, para os críticos, a redistribuição seria cega às diferenças (Soares, 2021, p. 6).

Se a base da redistribuição é a igualdade, a raiz do reconhecimento é a diferença. É a partir desta - a singularidade da diferença - que o sujeito e os grupos podem se afirmar no mundo (Soares, 2021, p.3).

Fraser (2007) afirma que a tradição dos chamados filósofos comunitaristas tende a privilegiar a análise da ética, àquilo que é visto como um bom caminho para a vida das pessoas. A ideia do bem e do que é bom é o que sustenta a não singularidade dos caminhos, a luta justa para que as escolhas feitas sejam devidamente aceitas e reconhecidas no debate público. Aqueles que se opõem à visão do reconhecimento enfatizam as tendências da conjectura da relatividade cultural. Isolamento das lutas sociais (Pela falta de elementos comuns) e excessiva personalização das ações dos atores sociais. Isso impossibilita, por exemplo, tentar superar os males comuns, com base em uma compreensão igualitária dessas questões. Novos imperativos de grupo (muitas vezes recusando a heterogeneidade interpessoal) então emergem para grandes projetos, problemas e soluções macrossociais.

O modelo da identidade é profundamente problemático. Entendendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência. (Fraser, 2007, p. 106).

A abordagem de pensamento de Fraser baseia-se em desafiar a tendência de resistência e rejeição, que existe entre as duas tradições citadas. Nesse caso, é preciso atentar para certas mutações no pensamento da estudiosa, que tem no reconhecimento um dos motivos mais importante de crítica. Esse fato, na verdade, comprova o entendimento de Nancy Fraser sobre o feminismo e sua posição política, por exemplo, a autora critica perspectivas que tendem a segregar o movimento feminista, contrastando-o com outras lutas sociais altamente dialógicas. Nesse sentido, Soares (2021) defende que:

Em primeiro lugar, é importante destacar que Fraser aponta uma falsa distinção entre reconhecimento e redistribuição, expressa na máxima Multiculturalismo versus Igualdade Social. Essa polarização foi estabelecida tanto na academia quanto na ação social de grupos que, de um lado e de outro, militam sobre o tema. Contudo, é nítida a crítica que a autora faz em relação à ligação entre o reconhecimento e uma dimensão ética, no sentido da compreensão do que seria uma boa vida para um ou para outro. Explicando melhor, a autora aponta uma tradição na filosofia política de identificação da justiça distributiva com a *Moralität* (moralidade) kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* (ética) hegeliana (p. 104). (Soares, 2021, p. 7).

Portanto, a virada teórica proposta por Fraser para superação dessa suposta dicotomia está, justamente, na reconfiguração do reconhecimento para o campo da moral, ainda que em alguns momentos isso pareça impossível (Soares, 2021, p. 8).

Nesse sentido, Fraser propõe uma reinterpretação do problema do reconhecimento, visto não como uma identidade, mas como uma luta por posições igualitárias no meio social e, portanto, cabido como uma espécie de status, em seu entendimento. Esta será uma mudança drástica. Porque as lutas sociais envolvem o reino da lei e da justiça, e não apenas o reino da identidade. É provável que esse deslocamento administre melhores condições para aproximar as ações identitárias das questões redistributivas, na medida em que podem produzir uma espécie de articulação entre essas dimensões.

De igual forma, a proposição diminuiria a carga das questões identitárias que, de certa maneira, acabam por não reconhecer as ações dos sujeitos nos movimentos legítimos de disputa de poder no interior dos próprios grupos. Em outras palavras, as questões de falso reconhecimento não poderiam ser vistas como uma característica psicológica, mas estariam dentro de um quadro de segregação institucional (Fraser, 2017). Assim,

A injustiça não estaria em não reconhecer a identidade, mas em não colocá-la em igualdade com outras identidades no espaço público, geralmente porque estas (as chamadas identidades minoritárias) estão historicamente subjugadas ao status quo. Usando um exemplo, o problema de não reconhecimento de um casal homossexual não estaria em não reconhecer o entendimento de boa vida que essas pessoas teriam na construção de seus caminhos e identidades no mundo. Seria, diferentemente, não colocá-los no patamar de igualdade de direitos reivindicatórios em relação aos casais heterossexuais, que em geral gozam de posição de dominação no debate público em diversos países (e, da mesma forma, de reconhecimento jurídico) (Soares, 2021, p. 9).

Um tema relevante para reflexão também se refere às possíveis contribuições do debate aqui apresentado para o campo da educação Naturalmente, tal discussão é relevante, também devido ao atual cenário social não só no Brasil, mas também na maioria das democracias ocidentais. A situação em análise refere-se à ascensão dos conservadores, que se concentram em criticar o que é conhecido como política de identidade.

Percebe-se que, no caso específico da educação escolar, percebemos uma dupla atuação dos princípios da justiça redistributiva e das ações de reconhecimento. De um lado, dificilmente poderíamos tirar o direito à educação do rol de estruturas básicas que configurariam as sociedades democráticas. O direito universal à educação escolar está, de forma mediada, nas lutas por redistribuição e dos direitos básicos que tem caracterizado muitas das democracias ocidentais, incluindo o Brasil. Poderíamos até mesmo afirmar que o pilar simbólico que historicamente sustentou boa parte das lutas por escolarização em nosso país durante todo o século XX esteve relacionado com a dimensão de universalização do direito à educação, da estrutura básica em que este se insere. Por outro lado, a escola também tem sido importante espaço de disputas no campo do reconhecimento, especialmente dos grupos sociais por anos

considerados outsiders dos currículos e estruturas formais da escola. Encontra-se nesse espectro a disputa em torno do currículo, da educação antirracista, de visibilidade da cultura campestre e indígena e das relações de gênero. (Soares, 2021, p. 12).

As inquietações expostas, que incidem sobre as possíveis implicações dessa discussão para pensar a relação entre direito, educação e justiça, podem ser compreendidas a partir de outra perspectiva, baseada principalmente em algumas outras inquietações desenvolvidas por Fraser. Como se vê, a autora critica uma política identitária demasiado centrada na particularidade, baseada no reconhecimento do bem (dimensão moral).

Fraser (2001) propõe outra abordagem para as questões de redistribuição e reconhecimento, ligadas a uma espécie de radicalidade dos projetos. Ela difere, portanto, dois movimentos: o de afirmação e o de transformação (ou ainda, remédios afirmativos e remédios transformativos). No caso das políticas de reconhecimento, os remédios afirmativos tendem a firmar identidades e – como efeito negativo – criar movimentos isolados.

Os meios transformativos tendem a ser mais radicais, desafiando a base da desigualdade (afirmação de uma identidade opressora sobre outra) e permitindo novas formas e novos agrupamentos. Quando se trata de políticas redistributivas, a ação transformadora vai além de políticas específicas de combate à pobreza, por exemplo. Elas questionam elementos mais fundamentais do panorama social, ligados aos impostos, às formas estruturais de repartição dos bens socialmente produzidos, dentre outros fatores (Soares, 2021, p. 13).

Os debates que cercam o tema da justiça estão estreitamente articulados com os das desigualdades, que por sua vez relacionam-se, com as noções amplas de redistribuição, reconhecimento e representação. Isto significa que a noção de justiça é complexa, englobando várias dimensões que, na prática, podem colidir entre si ou manter-se em estado de tensão (Hora e Lélis, 2021, p. 60). Portanto,

(...) não basta criar escolas. É necessário, por um lado, criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize, e, por outro lado a construção de um currículo crítico e criativo, cuja organização estrutural seja de tal modo flexível e aberta que ofereça experiências democráticas ao estudante, tudo isso alicerçado em procedimentos dos sistemas educacionais que possibilitem à escola o exercício da autonomia, a descentralização das decisões e a adoção da gestão colegiada (Hora & Lélis, 2021, p. 73).

Ao evocarmos o termo “justiça” para as discussões em Educação isso não é diferente, pois o conceito de “escola justa” bem como o de “justiça” mostra-se mutável por diversas definições.

Assim, como avaliam Rohling e Valle (2016), a justiça escolar não diz respeito somente ao acesso à escola e a educação. Relaciona-se também com a vida daqueles que oportunidade tiveram de acesso ou êxito no processo educacional. Além disso, a que se deve o fato de que mesmo aqueles que tiveram o acesso, mas acabaram por evadir ou que não conseguiram obter êxito?

Nesse sentido, é preciso considerar os direitos sociais e, sobretudo, “é preciso entender a escola como uma instituição fundamental da sociedade, isto é, como uma instituição da estrutura básica da sociedade, que é orientada pelos princípios da justiça social” (Rohling & Valle, 2016), assegurando assim que os indivíduos desfrutem de iguais direitos e deveres, abrangendo todas as esferas da vida social. No entanto, para que isso ocorra algumas questões precisam ser problematizadas no exterior e dentro das escolas. Como sinaliza Dubet (2008):

de maneira geral, a democratização de acesso progrediu muito engendrando fortes decepções. a primeira entre elas se relaciona ao que a igualdade de oportunidades não conseguiu e, para se aproximar disso, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que raciocinemos em termos de igualdade de base, em função do destino reservado aos mais frágeis. seria necessário

também que pensássemos a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de consequências sociais das desigualdades escolares. enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente. (Dubet, 2008a, p. 391)

Conforme destaca Rohling (2012), baseado em Rawls, a sorte do sucesso de uma pessoa vai depender do grau de distribuição de bens primários que ela possui. Daí advém a ideia de equidade, uma vez que, se o sucesso de uma pessoa está condicionado ao seu grau de distribuição de renda, deve-se criar mecanismo a fim de que se neutralize os efeitos da origem social de cada um, ou seja, considerando os conceitos de justiça, igualdade e equidade faz-se pertinente à criação de políticas públicas.

Nesse entendimento, Azevedo (2013) problematiza que levando em consideração o capitalismo vivenciado, a tendência é que se aprofundem ainda mais as desigualdades sociais e o egoísmo possessivo: igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas. Contemporaneamente, sem descuidar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. Pergunta-se: como se pode renegar a equidade como princípio de políticas sociais se o seu contrário se chama iniquidade? (Azevedo, p. 131, 2013).

Ademais, o mesmo autor argumenta que na sociedade há diversidades e diferenças que constituem indivíduos desiguais e, por isso, “não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”. Assim, se o direito prevalece igual, aqueles que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram menos oportunidades, continuarão a receber desigualmente os conteúdos (Azevedo, 2013, p. 138).

Assim, ter acesso à escola é ter acesso um conjunto de conhecimentos (competências, habilidades e atitudes) necessários para viver numa sociedade cada vez baseada no conhecimento. Isto significa dizer que, não ter acesso à escola atualmente implica numa exclusão social, visto que a própria lógica do sistema restringe a participação dos não-escolarizados aos espaços sociais.

Dessa maneira, apreender o processo educativo pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam o processo ensino-aprendizagem, pelas formas organizacionais e pela prática do planejamento, é uma discussão que perpassa diretamente pelas políticas educacionais, e ao mesmo tempo por um estudo que compreenda as dinâmicas internas produzidas nesse processo. Nesse sentido, Hora e Lélis (2021), problematizam que:

A escola, como organização social, também pretende ser um espaço democrático, de modo que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos do contexto social imediato tenham o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação e na execução das políticas e dos programas escolares. Vê-se, aqui, dois elementos fundamentais para a concretude da democratização da escola: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas. (Hora & Lélis, 2021, p. 72).

Portanto, ao evocar os princípios de justiça na escola tomamos como ponto de partida as proposições do professor François Dubet, sociólogo francês, que em sua obra procura definir poderia ser uma escola justa; ou, em suas próprias palavras, “uma escola o menos injusta possível.” (Dubet, 2008, p.9). Desse modo, para não criar simulacros que imobilizem a realização do que é possível ser feito hoje – ainda que nos limites da sociedade capitalista – é que torna-se indispensável a leitura desta obra de Dubet.

O que nos intriga é a persistência de uma cultura escolar atravessada por um discurso organizacional democratizante, mas pautado por práticas burocráticas de gestão, reguladas por princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade avaliada por métodos quantitativos, para as quais falta certo bom senso em termos de sua aplicação. Isso se reflete numa experiência escolar nada educativa do ponto de vista da cidadania e dos direitos.

A partir da análise das ideias dos autores nessas obras, construímos a tese de que a escola mobiliza diferentes princípios de justiça, estes, no entanto, contrariaram as suposições cogitadas, a exemplo da suposta valorização de uma perspectiva mercantilista da justiça. Para o conceito de escola justa também nos apoiamos em Estêvão (2016) a partir do seguinte trecho de sua obra “Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade.”

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 [...], 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 [...]. (Estêvão, 2016, pp. 53-54).

Nesse cenário, a discussão sobre gestão democrática é necessária, visto que se trata de um princípio constitucional. Pois, as concepções de gestão escolar que permeiam as práticas educativas são paradigmas que emergem em meio às tensões e aos desafios postos no contexto social e político e, desta forma, sujeitas às interpretações e ideologias.

E no contexto dessa problemática tem-se o processo de reformulação do Estado que o aproxima muito de uma lógica mercadológica, e que por consequência vai de encontro com aquilo que se espera de uma escola justa, como veremos mais adiante. E dentro desse debate Pena; Castilho e Borges (2021), apontam:

A “Nova Gestão Pública”, abordando a introdução de princípios gerenciais ou empresariais na educação, é referida no estudo realizado por Cósio (2018) que considera as políticas educacionais impulsionadoras de mudanças estruturais no cenário organizacional das atividades educativas, para se adaptarem às reformas ocorridas nesse período. Esse novo modelo de gestão é também chamado, segundo Cabral Neto (2009, p. 197), de “gerencialismo” e “[...] busca estabelecer, para o campo educacional, uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade”. Para esse autor, os princípios que norteiam esse novo modelam objetivam promover a racionalização, a eficácia e a eficiência nos sistemas de ensino, aspectos esses que são tradicionais da prática empresarial. (Pena; Castilho & Borges, 2021, p.225)

Nessa linha argumentativa, Oliveira (2019) aponta que as “práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores escolares e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, e isso se intensifica com o incentivo às parcerias entre escolas públicas com o setor privado, tendo como premissa a melhoria da qualidade do ensino público.

Percebe-se então que a Nova Gestão Pública é incorporada por parte dos gestores da escola pública, em concordância com o Estado que conduz a educação visando a melhoria dos resultados com menor investimento de recursos. Desta forma, esses princípios provenientes do setor privado são incorporados à escola pública como preceitos universais e por essa razão não se é questionado em relação às finalidades do ensino.

Em contrapartida, Estêvão (2016) destaca que uma escola justa se faz também no seu cotidiano, através de ações e de procedimentos que indiquem o quanto todos os que participam e vivenciam o universo escolar estão se esforçando para dar aos estudantes a certeza de que todos são iguais e assim serão tratados em todas as dimensões da vida escolar. Isso, porém, não pode deixar de levar em consideração as dificuldades de aprendizado e de sociabilidade que, muitas vezes, afetam mais a uns do que a outros.

Para além dessa percepção, o desejo de justiça escolar parece ser indiscutível, como diria Dubet (2004). No entanto, tal ideia não torna mais fácil o trabalho de encontrar a definição para o que seria uma escola justa. Nessa linha argumentativa, sistematizamos algumas definições em torno da escola justa e constatamos que há várias formas de se concebê-la, e que tais concepções nem sempre se convergem, conforme veremos adiante.

Parte-se do pressuposto de que as escolas são ambientes para a efetivação da cidadania, dada a sua função social que deve inovar e oportunizar o direito de acesso à educação (Cury, 2007). Nesse contexto, a postura autônoma e política da equipe gestora da escola agiria para a articulação das demais políticas públicas e alcançando os objetivos propostos.

Nesse sentido, também se traz para a discussão as disposições sobre Educação presentes nas legislações brasileiras. Na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, a Educação aparece como responsabilidade compartilhada: Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre essa concepção, cabe pontuar algumas observações que podem contribuir com o debate sobre escola justa disposto no presente trabalho. A primeira observação que se faz diz respeito à tríade Estado, família e sociedade. Como dito anteriormente, pensar em educação em seu sentido mais amplo, como prática social humana, perpassa em compreender os diversos pontos de convergência da experiência humana. Daí que ao colocar uma relação necessária entre essas três instâncias, abrange-se o máximo possível da experiência humana. Nesse sentido,

Por ser um “serviço público”, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade. (Cury, 1997, p. 484).

Botler (2018), em seus estudos aborda essa questão refletindo sobre aspectos referentes à vivência da democracia e da cidadania na gestão escolar, bem como problematiza as relações ligadas à justiça e, também, busca caracterizar a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as injustiças que a compõem, bem como ampliar a compreensão sobre as concepções de justiça escolar, entre outros. Com isso, a autora considera e ressalta que, muitas vezes, por mais que o discurso seja democrático, o que se encontra é “a persistência de uma cultura escolar permeada por um discurso organizacional democratizante, mas orientado por práticas burocráticas de gestão, pautadas em princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade aferida por métodos quantitativos (...)”. Para Botler (2018), portanto, a gestão escolar e uma escola justa relacionam-se quando:

(...) a ideia de que a justiça deve ser capaz de produzir segurança e bem-estar, estimular a socialização cidadã e se voltar para o contexto, com base no diálogo sistemático que considere as tradições locais. Assim, a ideia de justiça é associada às razões que justificam as ações em determinado coletivo, indo além da resolução de conflitos, o que relacionamos a certa concepção de democracia. (Botler, 2012, p. 103).

Nesse contexto, Botler (2012) destaca em sua pesquisa em escolas do Brasil e de Portugal, que há um processo de naturalização de práticas de injustiça e violência vivenciadas dentro das escolas e presenciadas pelos que nela estão inseridos. Segundo a autora, questiona-se de que forma a omissão da escola diante de algumas situações cotidianas, reforçam as desigualdades e discriminações postas pela modernidade e pela sociedade de modo geral?

Por outro lado, Dubet (2004) apresenta as seguintes definições para os possíveis objetivos de uma escola justa: meritocracia plena, discriminação positiva promovendo a competição justa com igualdade de oportunidades; discriminação positiva, de modo a compensar as desigualdades sociais do ambiente externo; oferecimento de conhecimentos e competências mínimas; integração dos alunos no mercado de trabalho, com um diploma útil; diminuição da influência da desigualdade escolar na manutenção das desigualdades sociais; desenvolvimento dos talentos específicos de cada aluno, independentemente do desempenho escolar.

Dubet (2004) aponta a meritocracia como um princípio que promove a justiça escolar, em um sistema ideal, oferecendo a todos os alunos as mesmas oportunidades no ensino, em termos de acesso e de qualidade de conteúdo. O questionamento do autor diz respeito à incapacidade da escola de instaurar uma meritocracia plena isolando as desigualdades sociais externas a ela, por exemplo, as questões econômicas, raciais, de gênero, estrutura familiar e, até mesmo, participação dos pais na educação dos filhos. Nesse sentido:

“O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido.” (Dubet, 2004, p.543).

Percebemos então, a partir dos estudos sobre a meritocracia que a escola pouco se tem modificado desde a modernidade, reproduzindo as mesmas desigualdades, utilizando as mesmas metodologias, assim multiplicando novas desigualdades, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem no interior da escola.

Assim, a reflexão teórica de escola justa, que deriva de uma investigação a respeito da escola em si.

4. Considerações Finais

Para a compreensão de justiça escolar, a qual pode significar uma imagem das políticas para a educação, é necessário revisitar os princípios em que vêm se baseando os movimentos de escolarização das sociedades modernas e orientando os projetos de democratização da educação e as reformas educacionais. Tais movimentos remetem a uma imagem ideal da escola concebida como uma instituição naturalmente integrada, que une harmoniosamente as atividades de seus sujeitos em torno de fins universais e privilegia uma função pedagógica única, que hierarquiza papéis e condutas. Entretanto, essa imagem nunca transmitiu a difícil realidade dos sistemas de ensino. Pelo contrário, representa um padrão desejável, que permite idealizar um projeto educacional e apresentá-lo como fruto de um consenso.

Percebe-se, tendo como base as reflexões críticas sobre a igualdade e o mérito, que a noção de justiça escolar gira em torno desses dois princípios. Trata-se, então, de uma noção que faz apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, ao engajamento político e pedagógico, lançando desafio aos professores, pesquisadores e administradores da educação, esse pensamento está em construção. Repleta de incertezas e ambiguidades, ela vem se estabelecendo no cruzamento de tensões diversas e de várias tendências, recebendo a influência da decomposição/recomposição de vários campos do conhecimento.

A escola, à seu modo, participa de maneira ativa de um dos grandes ideais dos tempos modernos: prosseguir na direção de uma sociedade de posições conquistadas deixando para trás a sociedade de posições transmitidas. Apesar da distância entre as intenções das políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se que a escola assegure a vitória dos mais capazes, dos mais esforçados. Porém, essas políticas enfrentam a contradição entre o “desejo de igualdade” e realidades hierárquicas e desiguais. As dificuldades postas não se resumem ao fato de que alguns conseguem mais êxito que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a “massa”, mas ao caráter seletivo e diferenciador dos sistemas de ensino. Foi justamente a massificação que pôs em xeque essa contradição. Se tornando suporte ao desenvolvimento

individual e à preparação para a vida profissional, e não mais iniciação a uma ordem humana idealmente situada na universalidade da condição humana, a educação concerne indivíduos singulares, localizados num espaço/tempo, em que as aspirações e as disposições estão relacionadas aos mundos sociais e culturais nos quais eles se desenvolvem.

Parece claro que uma escola justa não é uma escola perfeita, que pratica uma única concepção de justiça. Uma escola não pode ser justa senão quando supera a crença num ideal de justiça escolar, mas quando combina princípios de justiça diferentes, processo este que a distância dos julgamentos e das suposições simplistas, que procuram soluções milagrosas. Seguramente, devemos buscar a igualdade das oportunidades meritocráticas, sem esquecer as ambiguidades e a plasticidade que envolvem esse princípio de justiça. Mas para que esse princípio não se volte contra si mesmo, a escola justa não deve cruzar indevidamente, e deliberadamente, as diferenças, mas garantir o melhor nível de formação ao maior número de alunos e aos mais frágeis, tornando a educação escolar útil à coletividade e, apesar dos seus dispositivos seletivos e classificatórios, possa assegurar a autonomia e a dignidade de todos. Enfim, é precisamente a contradição abaixo que tem movido e vem dando apontamentos às pesquisas sociológicas em educação, desenvolvidas na contemporaneidade: apreender os mecanismos da escola conservadora – e reprodutora – buscando saber em que condições a escola pode se tornar libertadora – e justa.

A garantia de uma escola mais justa exige, ainda, que o Estado implemente políticas públicas, como as denominadas “ações afirmativas”. Mas é exatamente na implementação de políticas que assegurem a equidade educacional, na gestão destas políticas e na distribuição de recursos para efetivá-las que Crahay (2000) e Dubet (2004) situam o centro das tensões de interesses e as diversas concepções sobre justiça escolar, que representam interesses de grupos sociais variados e, às vezes, antagônicos.

Na perspectiva que defendemos, para que seja viável a qualidade da educação, pautada na visão de justiça escolar como equidade, consideramos de suma importância o cumprimento efetivo do art. 208 da CF/1988, que prevê o dever do Estado com a educação, por meio da garantia de maior articulação entre as políticas de garantia do acesso às ações afirmativas e de permanência na educação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Imprescindíveis são também as políticas de valorização e reconhecimentos dos profissionais da educação e o investimento público adequado no ensino. Além disso, é responsabilidade do Estado o monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem. E, ainda conforme também destaca Saviani (2007, p. 42), “trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares.; (...) garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.”

Sugere-se que estudos futuros abordem justiça e educação, mobilizando análises sobre avanços no direito à educação, aos limites e potencialidades das políticas educacionais e às dinâmicas vivenciadas no micro campo escolar, e de que forma tais políticas repercutem em termos de práticas escolares e princípios de justiça que afloram no chão das escolas.

Referências

- Azevedo, M. L. N. D. (2013). Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18, 129-150.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Botler, A. M. H. (2012). Repercussões das Políticas Multiculturais na Educação. *Educação & Sociedade*, 33, 595-609.
- Botler, A. M. H. (2013). Cidadania e Justiça Na Gestão Escolar nas Escolas Públicas e Privadas. *Perspectiva*, 31(1), 317-336.
- Botler, A. M. H. (2018). Gestão Escolar Para Uma Escola Mais Justa. *Educar Em Revista*, 34, 89-105.
- Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa Em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias* (Pp. 106-111). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Canário, R. (2005). *O Que é A Escola?: Um " Olhar" Sociológico*. Porto Editora.
- Crahay, M. (2013). Como A Escola Pode Ser Mais Justa e Mais Eficaz?. *Cadernos Cenpec/ Nova Série*, 3(1).

- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. D., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34, 428-431.
- Cury, C. R. J. (2007). A Gestão Democrática Na Escola e O Direito À Educação. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação-Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 23(3).
- Do Brasil, S. F. (1988). *Constituição Da República Federativa Do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Dourado, L. F., De Oliveira, J. F., & De Almeida Santos, C. (2007). A Qualidade Da Educação Conceitos E Definições. *Textos Para Discussão*, (24), 69-69.
- Dubet, F. (2004). O Que É Uma Escola Justa?. *Cadernos De Pesquisa*, 34, 539-555.
- Dubet, F. (2008). Democratização Escolar e Justiça Da Escola. *Educação (UFSM)*, 33(3), 381-394.
- Elias, C. de S. R. et al. (2012). Quando chega o fim?: uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 8(1), 48-53.
- Ellstrom, PE (1983). Quatro Faces Das Organizações Educacionais. *Ensino Superior*, 12 (2), 231-241.
- Estêvão, C. V. (2016). Justiça Social e Modelos De Educação: Para Uma Escola Justa e De Qualidade. *Revista Diálogo Educacional*, 16(47), 37-58.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 101-138.
- Fraser, N. (2017). Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: uma resposta à Judith Butler. *Idéias*, 8(1), 277-294.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos De Pesquisa* (Vol. 4, P. 175). São Paulo: Atlas.
- Lélis, L. S. C., & Da Hora, D. L. (2021). A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Holos*, 8, 1-15.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola Como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*.
- Mafra, L. D. A. (2003). A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 109-136.
- Mello, G. D., & ATIÉ, L. (2003). Gestão Escolar Eficaz. SP/SEE (Extraído e Adaptado de Texto Originalmente Publicado Pela Fundação Lemman, 2003). Disponível Em: Http://Www.Rededosaber.Sp.Gov.Br/Contents/SIGSCURSO/Sigsc/Upload/Br/Site_25/File/Gestao_Eficaz.Pdf.
- Messina, G. (1998). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa*. México. (mimeogr.).
- Noronha, D. P.; Ferreira S. M. S. P. (2000). Revisões de literatura. In: Campello, B. S.V. C.; Cendón, B. V.; Kremer, J. M. (Org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Nóvoa, A. (1992). Para Uma Análise Das Instituições Escolares. *As Organizações Escolares Em Análise*, 3, 13-43.
- Oliveira, R. T. C. D. (2019). As Mudanças Nas Formas De Gestão Escolar No Contexto Da Nova Gestão Pública No Brasil E Em Portugal. *Educar Em Revista*, 35, 213-232.
- Pena, N., Castilho, A. E. C. A., & Borges, P. A. S. (2021). A Gestão Democrática Escolar No Contexto Da Nova Gestão Pública (NGP): Um Enfoque No PNE (2014-2024). *Revista On Line De Política E Gestão Educacional*, 223-239.
- Pereira, A. C. R.; freixa, M. O. Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e587101422451, 2021.
- Pérez Gómez, Á. I., & Sacristán, J. G. (2000). *Funções Sociais Da Escola Da Reprodução À Reconstrução Crítica Do Conhecimento e da Experiência*.
- Rawls, J. (2008). *Uma teoria da justiça*. Tradução de Jussara Simões.
- Rezende, M. J. D. (2021). Concepções De Justiça Escolar Em Documentos Do PNUD E Da UNESCO. *Educação e Pesquisa*, 47.
- Rocha, E. A. C. (1999). A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. *UFSC, Centro de Ciências da Educação*, Núcleo de Publicações.
- Rohling, M. (2012). A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls. *Fundamento*, (4).
- Rohling, M. (2015). Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. *Educação*, 38(3), 389-403.
- Rohling, M., & Valle, I. R. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 386-409.
- Soares, S. D. P. L. (2021). Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para a debate sobre justiça. *Educação e Pesquisa*, 47.
- Soares, M. B.; Maciel, F. P. (2000). Alfabetização. Brasília: *MEC/Inep/Comped.*, (Estado do Conhecimento, n. 1).
- Young, M. (2007). Para Que Servem as Escolas? *Educação & Sociedade*, 28, 1287-1302.