

IVANILDO FERREIRA LIMA

**CRÍTICA À EDUCAÇÃO PERMANENTE EM MOACIR
GADOTTI E A CONTRA PROPOSTA NA SOCIOLOGIA DA
EXPERIÊNCIA DE FRANÇOIS DUBET.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA**

João Pessoa

2021

IVANILDO FERREIRA LIMA

**CRÍTICA À EDUCAÇÃO PERMANENTE EM MOACIR
GADOTTI E A CONTRA PROPOSTA NA SOCIOLOGIA DA
EXPERIÊNCIA DE FRANÇOIS DUBET.**

Trabalho acadêmico de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Rodrigues Palhano.

João Pessoa

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

L732c Lima, Ivanildo Ferreira.

Crítica à educação permanente em Moacir Gadotti e a contra proposta na sociologia da experiência de François Dubet / Ivanildo Ferreira Lima. - João Pessoa, 2021.

52f.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação permanente. 2. Sociologia da experiência. 3. Escola justa. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

IVANILDO FERREIRA LIMA

**CRÍTICA À EDUCAÇÃO PERMANENTE EM MOACIR GADOTTI E A CONTRA
PROPOSTA NA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE FRANÇOIS DUBET.**

Trabalho acadêmico de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Data: 03 de Dezembro de 2021

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Tânia Rodrigues Palhano

Profª Drª Tânia Rodrigues Palhano/UFPB
Orientadora

Alba Cleide Calado Wanderley

Profª Drª Alba Cleide Calado Wanderley/UFPB
Membro Titular

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva

Profª Drª Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva/UNIPE,
Membro Titular

Profª Drª Maria das Graças de Almieda Baptista/UFPB
Membro Suplente

*Dedico este trabalho à minha família,
em especial à minha esposa que, em
meio a muitas dificuldades me encorajou
a prosseguir e não desistir.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus por ter permitido que eu fizesse Pedagogia e por ter me dado forças para dar prosseguimento e suportar muitos momentos de solidão e de saudades da família quando tive que ficar dois anos longe dela no decorrer do curso.

Agradeço à minha esposa que me encorajou a prosseguir e não desistir desta jornada, em muitos dos meus momentos difíceis, para ser mais preciso, quase insuportáveis.

Agradeço a todos os meus professores, pelo privilégio que tive de tê-los. Os mesmos me proporcionaram um tesouro de informações e conhecimentos para o longo da minha vida e da minha futura docência. Eterna gratidão.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba por me possibilitar, mais uma vez cursar mais um ensino superior de qualidade. Agradeço ainda por me permitir o acesso a programas de iniciação científica como o PIBIC, monitoria e programa de apoio à licenciatura como o PROLICEN.

Agradeço aos membros integrantes da banca examinadora, a qual irá avaliar minha produção e o meu desempenho.

Agradeço ainda e não com menos importância a minha orientadora a Prof^a Tânia Rodrigues Palhano por ter aceitado me orientar neste trabalho de conclusão de curso, apesar de seus muitos afazeres. Agradeço pela sua disponibilidade em me atender diante das minhas dificuldades e pelo seu suporte.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso propõe analisar a Educação Permanente, em Moacir Gadotti, sob os olhares de uma pedagogia crítica e fenomenológica trazendo como contra proposta a Sociologia da Experiência de François Dubet. A Educação Permanente é a favor de um modelo de sociedade mais justa, com mais igualdade, para um homem que venha ser mais humano, porém ela foi substituída por uma educação não permanente, carregada de ideologias, promotora de falsas promessas, tecnicista e bancária. No entanto o que se espera é que haja transição da educação não permanente para a Educação Permanente por meio do exercício de uma consciência crítica. Esta Educação Permanente é fenomenológica porque está no mundo com suas intencionalidades e lendo este mundo. É também hermenêutica porque propõe interpretar o texto sobre esta Educação, entendendo que o texto esconde uma visão do mundo e ao mesmo tempo uma palavra viva que deve ser despertada pela ação do sujeito, seu leitor. Ela, porém está sujeita à crítica, porque segundo Moraes (1996) ela alimenta em si concepções capitalistas, as quais critica. Diante disto é que fazemos uma contra proposta, que é a Sociologia da Experiência, de François Dubet, que tem base na Sociologia Compreensiva, de Marx Weber, a qual está centrada no indivíduo. Nisto Dubet concebe a ideia de bem estar individual, mas de cooperação entre pessoas iguais e livres. Dubet pensa uma escola promotora da experiência social dos sujeitos, para a construção de sua identidade. Pensa uma escola justa, que propõe uma meritocracia justa, com equidade e igualdade de oportunidades. Porém, nenhuma escola, sozinha, poderá promover igualdade ou justiça escolar ou ainda uma sociedade justa. É preciso antes de tudo haver redução da desigualdade social.

Palavras chaves: Educação Permanente; Sociologia da Experiência; Escola justa.

ABSTRACT

This course conclusion work proposes to analyze Continuing Education, in Moacir Gadotti, from the perspective of a critical and phenomenological pedagogy, bringing as a counter proposal the Sociology of Experience by François Dubet. Continuing Education is in favor of a fairer model of society, with more equality, for a man who becomes more human, but it was replaced by non-permanent education, loaded with ideologies, promoting false promises, technical and banking. However, what is expected is that there will be a transition from non-permanent education to Continuing Education through the exercise of a critical conscience. This Permanent Education is phenomenological because it is in the world with its intentions and reading this world. It is also hermeneutic because it proposes to interpret the text about this Education, understanding that the text hides a view of the world and at the same time a living word that must be awakened by the action of the subject, its reader. It, however, is subject to criticism, because according to Moraes (1996) it feeds capitalist conceptions in itself, which it criticizes. Given this, we make a counter proposal, which is the Sociology of Experience, by François Dubet, which is based on the Comprehensive Sociology, by Marx Weber, which is centered on the individual. In this Dubet conceives the idea of individual well-being, but of cooperation between equal and free people. Dubet thinks of a school that promotes the subjects' social experience, for the construction of their identity. It thinks of a fair school, which proposes a fair meritocracy, with equity and equal opportunities. However, no single school can promote equality or school justice or even a just society. Above all, there must be a reduction in social inequality.

Keywords: Continuing Education; Sociology of Experience; fair school.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1.	Educação Permanente x Educação não permanente	15
2.2.	A transição da educação não permanente, tecnicista e bancária para a Educação Permanente por meio do exercício de uma consciência crítica	18
2.3.	Educação Permanente como questão fenomenologicamente hermenêutica	19
2.4.	A intencionalidade sobre a Educação Permanente, começando pela compreensão do texto a seu respeito até a realidade	20
2.5.	A Educação Permanente sujeita à crítica	22
2.6.	Uma nova proposta: A sociologia da experiência de François Dubet.....	27
2.7.	Experiência e desigualdade social	28
2.8.	A meritocracia promotora das desigualdades sociais	29
3.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
3.1.	Educação com justiça, equidade e meritocracia com igualdade de oportunidades	32
3.2.	A escola e seus paradoxos	39
3.3.	Mas...nem tudo está perdido!! Uma retomada de conceitos	41
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso propõe realizar uma reflexão que tem como ponto de partida a análise da educação que caiu no esquecimento, a qual chamarei de educação não permanente e da Educação Permanente, que também “cai no esquecimento” por ter relação com objetivos e produtividade capitalista e por recair sobre ela denúncia de mitificação e neutralidade e, como contra proposta trataremos da Sociologia da Existência, de François Dubet.

A metodologia adotada é de caráter exploratório, cujo objetivo é levantar informações e cuja função é preencher lacunas que aparecem no estudo. Minayo (2000) dirá que a fase exploratória da pesquisa pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pois já compreende a investigação do tema, a delimitação do marco teórico, a coleta de dados e a exploração de campo, quando está proposto. A abordagem também é hermenêutico – fenomenológica pelos vieses de Edmund Husserl (1913), Paul Ricoeur (1986) e Martin Heidegger (1923).

Nisto, a Educação Permanente é vista como um fenômeno que está aí no mundo, a ser abordada qualitativamente, sendo descrita enquanto o tema de estudo e sobre ela emitindo informações de cunho interpretativo e expositivo, bem como opiniões com teor crítico.

O Projeto caminha então pelo viés da pesquisa bibliográfica em diálogo com a Educação Permanente (GADOTTI, 1984) ameaçada por uma educação não permanente de cunho capitalista, neotecnicista e bancária, a qual fragmenta os saberes e valoriza mais as técnicas, o trabalho e conteúdos do que a vida dos sujeitos. Dialoga também com a Sociologia da Experiência, de François Dubet, com propostas de cunho social democrata com vistas na promoção de uma escola justa, com equidade, meritocracia para todos e com igualdade de oportunidades, mas dentro de uma sociedade menos desigual.

Propomos que o sujeito que possua uma intencionalidade frente a tudo aquilo que é diferente de si mesmo esteja a favor de uma Educação promotora de justiça, igualdade, dignidade, respeito, liberdade para todos e com todos os atores do seu processo.

A intencionalidade desse sujeito, que é fenomenológica, deve estar conectada com leituras e interpretações hermenêuticas de viés transformador, sobre essa Educação e seu entorno.

A base para tratarmos da Educação Permanente é o livro “A Educação contra a Educação”, de Moacir Gadotti, cuja explicação encontra-se no conceito de desmitologização

de Rudolf Bultmann (1970)¹, que é a reinterpretação do mito ou fenômeno. No caso aqui é a educação, cujo papel é despertar a consciência, torná-la atenta a alguma coisa. É um ato interpretativamente radical e crítico.

Já partindo da concepção de Husserl (1913)², tem que haver uma “redução fenomenológica”, ou suspensão do juízo a respeito das coisas (epoché), para apreendê-las, na consciência, como elas são em si mesmas, ou seja, chegar à “essência” do fenômeno. Esta é também a tarefa da desmitologização, chegar à essência do mito ou ao logos do mito ou o discurso.

O que se aplica com isso é que a fenomenologia permite penetrar o discurso primeiro sobre a educação, o qual, dentro do contexto da pesquisa é o logos da Educação Permanente.

Porém, outra tarefa da desmitologização é a valorização da intenção de falar da existência do homem. Então, valorizar esta fala é valorizar a Educação e vice versa (GADOTTI, 1984, 43).

Apoiamo-nos também em argumentações de Paulo Freire a partir do livro “Educação como Prática da Liberdade” (1967), que diz respeito à crítica a uma educação bancária e não permanente, bem como Paul Ricoeur, (1986)³ Edmund Husserl (1913) e Martin Heidegger (1923)⁴ quanto a questões fenomenológicas e hermenêuticas, como dito acima.

Mas, a princípio buscamos a compreensão do que é a educação, qual o seu sentido, qual a questão que se coloca sobre ela.

Usaremos o termo Educação Permanente, enquanto educação que propõe humanizar o homem em detrimento da educação não permanente, então bancária, tecnicista, capitalista.

O termo “Educação Permanente” foi criado em 1955 na França para um projeto de reforma do ensino que pretendia o “prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma do ensino público” e cada vez mais se converte num projeto de educação do futuro⁵.

Em 1960 Gaston Berger lançou tais bases como uma necessidade dos novos tempos⁶. A educação não para, disse ele.

¹ ...devemos abandonar as concepções mitológicas precisamente porque queremos conservar seu significado mais profundo. Este método de interpretação do Novo Testamento, que trata de redescobrir seu significado mais profundo oculto por trás das concepções mitológicas, eu o denomino Desmitologização. Não propomos eliminar os enunciados mitológicos, mas sim, interpretá-los. É, portanto, um método hermenêutico (Jesus Cristo e Mitologia, p. 22).

² Em sua obra “Ideias”.

³ Conflit des interprétations: Essais d'herméneutique ou O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.

⁴ Ontologie - Hermeneutik der Faktizität ou Ontologia – Hermenêutica da Faticidade.

⁵ <https://blogs.funiber.org/pt/formacao-professores/2014/04/16/a-educacao-permanente-sob-a-perspectiva-filosofica-de-gadotti>.

Sua proposta foi de uma aprendizagem continuada e a partir daqui se concebe a ideia de que a educação é um contínuo processo ao longo da vida, com suas inquietações.

A Educação Permanente é a favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano. É um sistema de ensino que traz para a condição humana a possibilidade de poder ser aprendiz de cada realidade vivida. Mas, há ideologias e interferências culturais e econômicas de uma educação não permanente que precisa ser resistida. Então, se percebe desde este momento que Educação Permanente não é o mesmo que educação não permanente. Suas diferenciações serão percebidas dentro deste trabalho.

A pesquisa busca fazer uma reflexão sobre a necessidade de consolidação da Educação Permanente no contexto brasileiro ameaçada pela educação não permanente neotecnicista⁷, que forma homens para o trabalho e não para a vida ou ainda bancária que conduz o educando para a reprodução de conceitos.

Mas, há uma intencionalidade fenomenológica do sujeito histórico para Paul Ricoeur (1986) e que com ela toma como ponto de ligação a transitividade da consciência crítica em Paulo Freire (1967)⁸ que é o que basta para a consolidação da Educação Permanente.

Por intencionalidade fenomenológica compreende ser uma espécie de estatuto da consciência, qualificada e dirigida para algo, ou acerca de algo, intencionalmente. Isto nos leva à ideia de relacionamento com a Educação Permanente.

A questão fenomenológica passa também pela questão hermenêutica. Neste caso, uma hermenêutica baseada na transformação histórico-cultural da sociedade, marco da hermenêutica contemporânea. E é por meio da Educação Permanente que se propõe esta transformação histórico – cultural. A intencionalidade também passa sobre a Educação Permanente para ser compreendida como questão interpretativa como uma questão dentro de uma realidade textual (também).

O que se compreenda é que por meio da interpretação de um texto se capta ou se imprime uma intencionalidade sobre o fundamento do que o mesmo quer dizer, ou seja, se o ponto de partida é o texto, o ponto de chegada é a intencionalidade que subjaz ao texto. Mas, ainda a questão interpretativa do texto sobre a Educação Permanente vai para dentro da camada objetivada da compreensão, ou seja, a Educação Permanente deve ser

⁶ Durante uma palestra pronunciada na 23ª Reunião Técnica dos Cimentos Lafarge (GADOTTI, 1984, p. 61).

⁷ Por neotecnicismo compreende ser uma nova supervalorização de aspectos técnicos.

⁸ Educação como Prática da Liberdade.

compreendida para fora do texto, em suas práticas a partir do contexto histórico-cultural, com a intencionalidade de mudar a história, por uma Educação mais qualitativa, mais equitativa, mais justa. A interpretação visa ao que através do texto se expressa (SANTOS, 2004).

A Educação Permanente passa ainda pela questão da crítica e para isso nos baseamos na transitividade da consciência crítica em Paulo Freire (1967), compreendendo ser ela a consciência “da representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica nas suas correlações causais e circunstanciais”.

Ela propõe ao “homem crítico” a sua inclusão na experiência transitivante, que se compreende na sua existência como um ser aberto ao diálogo, ao debate, à democracia, à responsabilidade social e política frente aos seus problemas e ao de todos. A educação não permanente deveria ser um problema de todos porque a verdadeira Educação é Permanente. Ela passa por toda a vida.

Conforme Gadotti (1984) a Educação Permanente, se dá ao longo da vida. Sua permanência se constitui em quatro pilares: Aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser e que são aspectos de âmbito fenomenológico.

Dáí eu pergunto: qual a abordagem fenomenológica de Moacir Gadotti e em que pensamento se enquadra o seu pensamento? Ao de Paul Ricoeur, Edmund Husserl, Merleau – Ponty, Martin Heidegger ou algum outro? Há uma educação humanizante além da Educação Permanente? As respostas a tais perguntas serão evidenciadas no decorrer do texto.

Como objetivo geral procuro: Analisar a Educação Permanente sob os olhares de uma pedagogia crítica e fenomenológica em Gadotti e a contra proposta da Sociologia da Experiência de François Dubet.

Como objetivos específicos procuro: Relacionar a transitividade da consciência crítica e a intencionalidade fenomenológica como proposta para a consolidação da Educação Permanente; Investigar, a partir de textos sobre a Educação Permanente uma fenomenologia de princípios hermenêuticos contemporâneos, visando a transformação histórico-cultural da sociedade; Explicitar a intencionalidade fenomenológica frente à realidade social, relacional, política e econômica, em torno da Educação Permanente, como intencionalidade transformadora; Analisar o conceito de experiência social, de François Dubet, como ponto de partida para a construção de uma escola justa e promotora de igualdade de oportunidades e para a diminuição das desigualdades sociais.

Justifico, portanto o meu tema pela minha pretensão em dar continuidade ao aprofundamento dele, associado à “Educação Permanente” e alinhavado com a ideia de

Educação com justiça e igualdade em perspectiva não marxista, mas a um capitalismo de bem-estar social, do sociólogo francês, François Dubet.

Entendo ser isto de grande relevância para o âmbito social, educacional e também pessoal, ampliando as perspectivas de uma Educação que humaniza o outro, mas antes de tudo a si mesmo como uma espécie de Paideia grega onde o indivíduo desenvolve dentro de si os valores para a vida, como a virtude, por exemplo, que não é ensinada porque não há homem bom por natureza que possa ensiná-la.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomamos como ponto de partida a definição de educação, que, segundo Aurélio Buarque de Hollanda, em seu Dicionário da Língua Portuguesa, é (dentre outras questões), uma "ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social..."

Este é o sentido da Educação que queremos explorar aqui, que além da ação, da práxis e da decisão ela é “*insignare*” significando o marcar com um sinal, apontar para um futuro, conscientizar e romper com outro mundo antigo, em direção a um sonho, que é de um mundo sustentável, produtivo, justo e igual para todos (GADOTTI, 1979). Isto é Educação Permanente. Mas, esta também é a proposta da Sociologia da Experiência de Dubet.

2.1. Educação Permanente X Educação não Permanente.

Na concretude do sentido da educação é preciso levantar sua problemática no contexto onde a Educação Permanente encontra-se.

Num diálogo entre Menon e Sócrates, escrito por Platão cerca de 401 a.C., algumas questões em torno do ensino são levantadas. Sócrates diz que nada além do saber é ensinado ao homem. Pergunta...

“se a virtude for um saber então ela pode ser ensinada”? É certo que não, responde Menon. Então, diz Sócrates que, por não haver homem bom por natureza a virtude não é ensinada e se não há quem a ensine não há professor e se não há professor, não há aluno. Menon, com certa perturbação diz: “[...] Esta conclusão, todavia, caro Sócrates, me perturba um pouco, e chego mesmo a perguntar se de fato há homens bons, e, se os há, de que modo conseguem sê-lo?” (PLATÃO, Menon, p. 70 ss, apud GADOTTI, 1984, p. 13, 14).

A questão perguntada por Sócrates se a virtude pode ser ensinada é uma maneira instigante de colocar a questão da educação. Colocar a situação socrática é pertinente na indagação sobre a Educação porque esta caiu no esquecimento. Conforme interpretação feita em Gadotti a Educação Permanente foi substituída por uma educação não permanente.

Então, Gadotti afirma que “a Educação Permanente revela e manifesta uma realidade que a ultrapassa dando o seu nome a uma angústia que é bem mais ampla do que ela” (GADOTTI, 1984, p. 28). A Educação Permanente nos faz pensar como é a educação hoje. Esta é a angústia. Diz Gadotti ainda: “Por isso nossa primeira tarefa foi viver uma experiência

de Educação Permanente, fazer Educação Permanente, levar um discurso a sério e também aceitar não o considerar apenas como discurso” (GADOTTI, 1984, p.29).

A educação não permanente é carregada de ideologias e interferências culturais. Ela é como uma modalidade nova e aperfeiçoada de educação do colonizador (GADOTTI, 1984).

A educação não permanente é promotora de falsas promessas. Cria a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual. Seu objetivo é a produtividade e o crescimento econômico capitalista. A educação não permanente é conservadora e prolonga o mito de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, que basta um suplemento de educação para mudar a ordem das coisas. A educação não permanente cria a ilusão de que a educação seja a alavanca da transformação social.

Pode-se pensar então que a educação não permanente reproduz uma educação capitalista – neotecnicista que forma homens para o trabalho e não para a vida.

O modelo cartesiano⁹ pode reproduzir esta educação não permanente, com sua metodologia do dividir em partes para compreender o todo, bastante presente na educação brasileira, com a fragmentação dos conteúdos e com a disciplinarização das disciplinas curriculares, aliás, sem interdisciplinaridades na maioria das vezes. Isto é o que também está na divisão do trabalho capitalista, a fragmentação.

A burocratização da formação e do currículo em nossas escolas confunde o conceito de competência com habilidades, caindo num tipo de neotecnicismo com normas de certificação e de prescrições sem compromisso com os contextos de formação dos sujeitos e nas dinâmicas sócio – políticas (MACEDO, 2012). Isto pode ser enquadrado no conceito de educação não permanente.

Esta ainda pode tornar-se um *cógito ergo sum*¹⁰ cartesiano que se interroga sem atos de produção, travando conexões da realidade que envolvem o sujeito em formação ou tornando-se uma espécie de ontologia heideggeriana¹¹ baseada na pura reflexão, (sem ação consistente), do sujeito frente ao objeto, a educação não permanente.

⁹ Trata-se aqui de ser o modelo do filósofo René Descartes da fragmentação da realidade em parcelas cada vez menores para facilitar sua análise, para então elaborar o conhecimento. A educação permanente também fragmenta os conhecimentos.

¹⁰ O “*cogito ergo sum*” é uma expressão de René Descartes, que significa “penso, logo existo”. Esta a verdade é a proposição fundamental do cartesianismo (Método de Descartes). Por meio desta proposição Descartes afirma que a atividade do pensamento conduz à irredutível certeza de que o sujeito existe porque pensa. Aliás, esta é a única certeza que ele pode ter.

¹¹ Isto significa que a ontologia, que é a ciência do ser ou das essências, do filósofo Martin Heidegger, está baseada na pura reflexão, sem ação.

A educação, diz Paulo Freire, deve ser em permanência e não permanente, que constitua uma nova educação, que corresponda aos interesses de uma nova sociedade. A educação deve ser uma prática da liberdade. Nela há o desenvolvimento da consciência das coisas que a rodeiam. A liberdade e o ser consciente é uma forma de estar sendo ser humano.

Para Gadotti a Educação é um combate em favor de uma sociedade mais justa, com mais igualdade, com menos seletividade, para um homem que seja mais humano (GADOTTI, 1984).

A Educação Permanente é um evento porque possui significação e sentido. Precisa reverter o que está aí, a educação não permanente, porque vem até nós nos provocando, questionando e nos exigido tomada de decisão. O evento é fixado pelo discurso e este o aprisiona pela escrita. Nisto, pressupõe-se a Educação como evento muitas vezes teórica em seu discurso, à margem da realidade, porém baseia-se nela. A Educação Permanente está, portanto lançada sob - bases filosóficas.

A proposta da Educação Permanente que é de educação continuada e de uma aprendizagem continuada concebe a ideia de que a educação é um contínuo processo ao longo da vida, como dito anteriormente.

Segundo Gadotti esta ideia entrou nos hábitos dos tecnocratas da educação. A ideia da Educação Permanente ganhou grande popularidade. A própria UNESCO “adotou a Educação Permanente como ‘ideia mestra’ de toda a sua política educacional” (GADOTTI, 1984, p. 61).

Conforme Gadotti (1984), o conceito de educação permanente deve englobar a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto a vida durar. A educação permanente não é somente uma formação profissional, um meio de qualificação para o trabalho, uma cultura geral ou reciclagem. Ela engaja toda a existência. Diz respeito, essencialmente, à totalidade do homem. Ela não se limita à educação de adultos, mas compreende e unifica todas as etapas: pré-escola, escola primária, secundária, superior e extra-escolar (Apud LAMPERT, 2007, p. 3).

Para um dos idealizadores da Educação Permanente ela só é uma “ideia mestra” porque é uma necessidade social global e uma total reformulação educativa. A ideia é muito mais ampla. A ideia é de uma Cidade Educativa:

A ideia de uma Cidade Educativa, defendida pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, é esta miragem da Educação Permanente que, atualmente, alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação [...] (GADOTTI, 1984, p. 62).

2.2. A transição da educação não permanente, tecnicista e bancária para a Educação Permanente por meio do exercício de uma consciência crítica.

Há uma transição da educação não permanente para a Educação Permanente. Ela pode se constituir na passagem da consciência ingênua para a transitividade da consciência crítica¹².

Ela é um “processo de maturação” para o homem. Caso não consiga a promoção preponderante da ingenuidade à criticidade chegará à Transitividade Fanática¹³.

O que isto quer dizer? Quer dizer que se o homem estiver na posição da Intransitividade da Consciência¹⁴ ou da Consciência Transitiva Ingênua¹⁵ significará sua limitação na esfera de apreensão do mundo. Ele simplificará a interpretação dos problemas e sua acomodação será maior do que sua integração – Não haverá mudança da sociedade e do seu tempo.

Se a consciência do sujeito for crítica o tornará permeabilizado ou capaz de interpor-se, de vencer esse compromisso com a existência, com a educação não permanente.

O existir é um conceito dinâmico que implica na dialogação eterna do homem com o homem, do homem com o mundo e do homem com o Criador, quando o homem é transitivado à Consciência Crítica.

A dialogação coloca o homem de volta à sua matriz: a democracia. Ela é política, é forma de vida, se caracteriza por forte dose de transitividade de consciência que lança o homem ao debate e ao exame dos seus problemas e os de todos. Freire diz:

Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias... (FREIRE, 1967, p.60).

¹² “Caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico” (KRONBAUER, 2018, p. 104, apud BALDO e GARCIA, 2021 p. 62).

¹³ Ela significa ser a passagem da consciência ingênua para a consciência fanática, desprovidas de reflexão crítica.

¹⁴ Representa um quase compromisso do homem com sua existência polêmica (Paulo Freire, 1967, p. 59, apud BALDO e GARCIA, 2021 p. 61).

¹⁵ A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica (Paulo Freire, 1967, p. 59, apud BALDO e GARCIA, 2021 p. 61).

Somente uma educação dialogal e ativa coloca o próprio homem frente a uma responsabilidade social e política, consciente de sua transitividade crítica e cada vez mais racional e livre da sua massificação ou da Transitividade Fanática. Esta educação (...)

(...) se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p.60).

A existência do homem em si, por sua vez é um modo de vida capaz, não só de comunicar, mas também de transformar, de produzir, de criar, de recriar. **“Isto faz o homem histórico – crítico e não ingênuo” (grifo nosso)**. “Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1982, p. 66).

A Educação Permanente necessita do homem histórico – crítico, mas ele não virá a ser se for pelo viés da ontologia heideggeriana ou “intencionalidade fenomenológica” baseada na pura reflexão ou ainda na relação do sujeito com o que está fora de si, sem objetar, no sentido de ejetar.

A consciência teria que estar além do objeto desta consciência, promovendo ação. O objeto da consciência heideggeriano teria que estar além da consciência “reativa” do sujeito.

Não sendo a dialética heideggeriana desenhada entre o sujeito consciente de coisas externas a si que transporte estas coisas para além dele e da sua consciência com objetivos transformacionais da realidade, não pode então haver homem histórico – crítico.

O viés poderá ser a “intencionalidade hermenêutico – fenomenológica ricoeuriana” em que o sujeito compreende e interpreta o texto, e dando a este sujeito uma nova capacidade de compreender a si como também de oferecer-lhe uma nova maneira de ser-no-mundo, sem a neutralidade ontológica heideggeriana. Sobre isto veremos mais à frente.

2.3. Educação Permanente como questão fenomenologicamente hermenêutica.

A Educação Permanente é uma questão fenomenológica que está aí no mundo com suas intencionalidades. Ela interpreta o fenômeno, o objeto, a realidade, orientada e elaborada pelo sujeito a partir de sua práxis, sua ação.

A Educação Permanente é fenomenologicamente hermenêutica e se deixa conduzir pela “coisa mesma” (conforme expressão de Husserl, 1913), que é ela mesma, porém evita um ponto de vista já definido como manipulando o objeto da investigação, ou seja, procurar algo a partir de um ponto é encontrar o que se pretende encontrar. A “coisa mesma” permite colocar tudo sobre seus preconceitos, suas premeditações, estabelece preocupações e uma direção, ou seja, ela está aberta.

Então, fenomenologicamente falando, a “coisa mesma” é um fenômeno, cuja pré-compreensão e interpretação são dadas pelo sujeito que quer compreendê-la, mediado por uma práxis numa relação vital entre ambos. E é exatamente a compreensão que nos abre ao fenômeno, que significa, no sentido positivo ou puro (segundo Heidegger), mostrar-se, desvelar-se, aparecer, ou seja, é tudo que se mostra como é. Porém, é a fenomenologia que, segundo o próprio Heidegger (1923), faz o fenômeno escondido aparecer. A “coisa mesma”, o fenômeno é a Educação Permanente ou o seu contexto enraizado em uma realidade. É o retorno às origens, ao passado, à história sem a qual não há pensamento. É aceitar que o mundo não é vazio. Há coisas e símbolos. É afrontar o que não está certo.

Diante da “coisa mesma” o sujeito se abre, sensível às ideias, aos fatos novos e às manifestações estranhas. Esta abertura se dá pelo discurso sobre a Educação Permanente, o qual deve ser verdadeiro, com seu ser verdadeiro ou ainda pelo texto sobre ela, que se traduz em uma experiência fenomenológica.

2.4. A intencionalidade sobre a Educação Permanente, começando pela compreensão do texto a seu respeito até a realidade.

A questão fenomenológica na Educação Permanente deverá ser analiticamente filosófica, conseqüentemente hermenêutica por tratar-se de interpretação do texto. E seu levantamento se dá pela exegese, que expulsa o real significado de dentro do texto para fora dele, a partir da intenção do autor ou sobre o fundamento do que ele quis dizer, antes alegoricamente conforme Aristóteles (GADOTTI, 1984), com mudança de paradigmas no século XIX com Schleiermacher (GADOTTI, 1984) onde a compreensão do texto passa a ser um problema filosófico, ou seja, não é o “que dizem os textos”, mas “o que é compreender um texto”.

Então, a princípio são duas questões que se levantam: O que é um texto? O que é compreender um texto? Texto vem do latim “textus”, significando “trama”, “tecido” enquanto

encadeamento de uma narração que trás a ideia de uma transformação em tecido, em um complexo harmonioso.

Daí a primeira necessidade é da transformação em tecido ou uma elaboração para se chegar a um tecido. Este pode vir a ser uma obra, um trabalho acabado. É a autonomia do texto em seu acabamento ao seu reenvio pelo seu autor.

Gadotti (1984, p. 37) entende que todos “os textos sobre a Educação Permanente escondem uma visão do mundo e ao mesmo tempo uma palavra viva que deve ser despertada pela ação do sujeito, do leitor”.

O texto precisa ser elevado à palavra, fazê-lo falar. Ele se entrelaça e se completa no sujeito, mas o texto possui um poder simbólico que ultrapassa a compreensão de quem o escreveu, porém não há um autoritarismo ou a manipulação do texto. A sua autoridade é aquela que o leitor lhe reconhece por meio da sua interpretação e de sua intencionalidade. Esta é uma dimensão pedagógica trazida pela fenomenologia hermenêutica acrescida de elementos estruturalista, psicológico, sociológico e semântico.

Ainda sobre a questão da intencionalidade sobre o texto, Gadotti relaciona-o com a realidade, ou seja, o texto deve passar pelo crivo da compreensão do leitor – intérprete. Diante dele o sujeito não visa compreender a intenção do autor nem restaurar o sentido que este o dá, mas o sentido de superar como um momento pedagógico com o texto. O sentido reside no mundo que se abre diante dele, mundo da decisão. A sua interpretação deve dar ao sujeito nova capacidade de compreender-se e de ter nova maneira de ser no mundo. Vejamos abaixo a citação:

“[...] compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão. Como disse Ricoeur, “a leitura, não é um ato pelo qual um sujeito constituído projeta sobre o texto os a priori de sua auto compreensão preliminar; é preciso antes, dizer que a interpretação dá ao sujeito uma nova capacidade de si compreender a si, oferecendo-lhe uma nova maneira de ser – no – mundo pelo qual ele se engrandece” (Apud GADOTTI, 1984, p. 38).

A compreensão da Educação Permanente é uma relação vital do intérprete com ela mesma. Ela é dirigida por uma pré-compreensão carregada de intencionalidade do sujeito, no sentido da “tensão”, da mobilização da ação, no desdobramento da possibilidade, constituída de consciência fenomenológica do sujeito diante do objetado ou do que lhe é

externo. O objetado, a Educação Permanente é remetida à consciência do sujeito e depois à ação, pois a mobilização da ação está com ele.

A Educação Permanente é o objeto que se revela e que corresponde à abertura ao sujeito, a ideias e fatos novos. Esta abertura pode se dar também através do texto e do discurso, da palavra enraizada falando da Educação Permanente.

Na dimensão pedagógica da fenomenologia hermenêutica, Gadotti (1984, p. 37) diz que:

[...] os textos sobre a Educação Permanente escondem uma visão do mundo e ao mesmo tempo uma palavra viva que deve ser despertada pela ação do sujeito, do leitor. O intérprete intervém expondo seu mundo, sua situação, pelo fato mesmo que ele compreende e, ao mesmo tempo, compreender para ele, é compreender a si mesmo, é manifestar seu mundo, sua situação [...].

A leitura do texto se apoia na dialética do explicar e compreender implicadas na realidade do texto.

Isto recusa a ideia cartesiana no seu “cógito”, em que o homem se conhece diretamente e “solitariamente”. Pelo contrário, é o leitor e o texto e a possibilidade que ele dá ao leitor de superar-se. Este é o momento pedagógico de uma leitura que reside no seu mundo e que se abre diante dele, o mundo da decisão.

Como diz Paul Ricoeur (apud FONSECA, 2009), a interpretação da leitura dá ao sujeito uma nova capacidade de compreender a si, oferecendo-lhe uma nova maneira de ser-no-mundo (como dito anteriormente), pelo qual ele mesmo se engrandece. Isto é como tomar a educação como um ato político, sem o mito da neutralidade, como diz Paulo Freire.

A hermenêutica fenomenológica não se legitima sobre a educação, mas reconhece que a educação necessita de uma Educação. O texto não é suficiente para tirar a questão do esquecimento que recai sobre a Educação Permanente, mas ela por ser um ato de experiência alimenta a palavra sobre si, nascida da sua experiência permanente e, a si mesma com seu contexto e sua história.

2.5. A Educação Permanente sujeita à crítica.

O viés rumo à Educação Permanente é o rechaçamento do mito da neutralidade na educação, ou seja, não há neutralidade porque por trás de cada neutralidade há sempre uma opção escondida (FREIRE apud GADOTTI, 1984).

Isto é o que diz Gadotti, mas há pontos na Educação Permanente que são sujeitos a críticas, inclusive por se “posicionar” com neutralidade. Ela se torna contraditória e parece não acreditar em seus ideais.

Baseamo-nos nas falas de Gadotti e nas argumentações de MORAES (1996), a partir de indagações do próprio Gadotti (1984) como: “contra quem age esta educação?”, “para quem?” para quem a educação é um combate em favor de uma sociedade mais justa, mais igual, com menos seletividade, por um homem mais humano? (Apud Moraes, 1996, p. 39).

Então, primeiro é que a partir destas indagações a Educação Permanente proporá um discurso que é ideológico. Ai a Educação Permanente mascarará interesses ocultos, constatando que ela é nova e aperfeiçoada educação do colonizador, porém Gadotti, mais acima diz que a educação não permanente é que é educação do colonizador. Segundo é que a Educação Permanente é promotora de falsas promessas, porque cria esperança e crença em formação profissional para a promoção individual, mas o objetivo é a produtividade e o crescimento econômico capitalista, **(o qual a Educação Permanente faz críticas - grifo nosso)**. Vejamos a citação de MORAES (1996, p. 39).

[...] a educação permanente propõe um discurso ideológico, o qual mascara interesses ocultos, levando-o a constatar que a educação permanente é "como uma modalidade nova e aperfeiçoada de educação do colonizador". Segundo Gadotti, para os trabalhadores, a educação permanente é um aumento de formação profissional, promotora de falsas promessas, pois cria "a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual", cujo objetivo único é a produtividade e o crescimento econômico capitalista.

MORAES (1996, p. 39) reproduz a afirmação de Gadotti sobre a discussão em questão: “... a educação permanente é, nesse sentido, profundamente conservadora e reacionária, na medida em que prolonga o mito de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um "suplemento de educação" para mudar a ordem das coisas”.

Diz ainda MORAES (1996, p. 39) que na opinião de Gadotti “[...] a educação permanente cria a ilusão de que a educação seja "a alavanca da transformação social.”

Sobre a Educação Permanente há uma denúncia de ser uma mitificação, uma resposta de ajuda à permanência de certos problemas da sociedade capitalista, pesando sobre ela a proclamação da neutralidade. Vejamos:

A denúncia que você faz da mitificação da chamada Educação Permanente, que não surge por acaso nem por obra voluntária de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas, cuja

permanência a educação chamada permanente pretende ajudar, em que pese sua proclamação de neutralidade, é indiscutivelmente para o Brasil (FREIRE, apud GADOTTI, 1984, p. 16).

A Educação Permanente pertence a um mundo em mudanças nas sociedades capitalistas¹⁶. Daí que a mudança acelerada na sociedade industrial é ponto de partida para o discurso da Educação Permanente.

“As conseqüências se impõem para a educação: ‘A evolução contínua exige uma aprendizagem contínua’ (GADOTTI, 1984, p. 85). Mas, “a ideia de globalizar, de planificar, de rentabilizar, de unificar a educação, foi tirada, pelos promotores da Educação Permanente, da evolução da economia capitalista. É a expressão do modo industrial de produção” (GADOTTI, 1984, p 86).

O que é indispensável para as sociedades em mudança é que a Educação Permanente submete toda a educação ao fator ou política econômica. Ela é um processo de ser. É uma exigência fundamental do homem enquanto homem. Nestas sociedades este é chamado a evoluir. Ele vem ao mundo com um lote de potencialidades.

Dentro deste ambiente de mudança, de inovação e da técnica capitalista, a Educação Permanente entra como uma ideologia e este é um momento da “suspeita”. A suspeita é um tipo de leitura que recusa a Educação Permanente como discurso fenomenológico ou verdadeiro. Seu discurso é ideológico. A Educação Permanente é ideológica. Mas, que tipo de ideologia? Ideologia Instrumental, definida por razões instrumentais, dentro de um contexto.

Ela nos esconde o estoque do saber acessível a todos que dele tenham necessidade, por toda a vida. Todos estão em condições de saber o que precisam, mas o que dizem ter necessidade corresponde ao que precisam para se promoverem social e pessoalmente? Acredito que a Educação Permanente poderia dizer que sim, mas ela não consegue cumprir suas promessas para a promoção da transformação social.

Diante de uma sociedade de consumo quem decide se temos necessidade de conhecer algo novo? Não é a Educação Permanente, mas sim o sistema econômico capitalista. Diante da sociedade de consumo autodeterminar a aprendizagem como fim não é possível. Os

¹⁶ Os progressos realizados pela técnica e ciência promovem mudança acelerada das sociedades industriais como uma situação nova (contexto da edição da obra “Educação Contra a Educação”, de Gadotti), sem precedente. Uma transformação qualitativa que atinge o homem. As sociedades estáveis, ‘tradicionais’, de economia agrária, transformaram-se em ‘sociedades em mudança’, forjando e implantando novos valores: a inovação técnica e científica, o progresso (Janne, 6 ss, Apud GADOTTI, 1984, p. 85).

indivíduos que servem à sociedade industrial capitalista não conhecem a divisão do trabalho e os bens que produzem.

Os objetivos dessa Educação não são colocados por ela, nas relações de produção e trabalho. Esses objetivos não são decididos pelos trabalhadores em função de suas necessidades, mas sim escolhidos pela empresa. É a Educação Permanente “se rendendo” ao capitalismo. Vejamos as palavras de Gadotti:

“Na empresa capitalista, os objetivos da Educação Permanente deveriam colocar, antes de mais nada, a questão das relações de produção e o processo de trabalho. Da outra forma, esses objetivos, não seriam decididos pelos trabalhadores em função de suas necessidades reais, mas, ao contrário, já seriam escolhidos pela empresa” (GADOTTI, 1984, p. 107).

A Educação Permanente também nos esconde que a dependência da educação do sistema social é fruto da sociedade de classes antagônicas. Ela acha que tem poder para solucionar este problema, mas é aparente, pois ela depende dos objetivos fixados pela cultura burguesa de dominação que forma privilegiados. A Educação Permanente não escapa desta cultura – “A desigualdade social determina a desigualdade escolar e a desigualdade escolar reforça a desigualdade social” (GADOTTI, 1984, p. 108).

Nisto podemos dizer que a Educação Permanente esconde também sua impotência em cumprir suas promessas, criando entre os trabalhadores uma esperança e uma crença, que ao invés de promovê-los social e individualmente, promove produção e criação de capital ilimitado. Então, a Educação Permanente prolonga o mito da educação, sustentando que é suficiente um “suplemento de educação” para mudar a ordem das coisas. Mas, talvez esta seja uma forma de conter os homens sempre a meio caminho de suas reais possibilidades.

“O que é triste e temeroso, não é que ela seja “interminável”, mas que essa educação “interminável”, não eduque nada, ao contrário, mutila e desvie o homem do essencial” (GADOTTI, 1984, p. 109).

O que Gadotti nos faz pensar é que a Educação Permanente caiu no esquecimento, portanto não educará, mutilará e desviará o homem do essencial. Então, o que podemos esperar desta Educação?

Gadotti (1984) parece ser contraditório ao dizer que o sentido da Educação que queremos explorar significa ação, práxis, decisão, um sinal que aponta para o futuro na direção de um sonho, que é de um mundo sustentável, produtivo, justo e igual para todos, que “com a educação permanente surge um novo aparelho de desintegração da força de trabalho

da sociedade capitalista avançada.” (Gadotti, 1984, p. 108, apud LAMPERT, 2007, p. 2), para depois dizer que:

[...] a educação permanente é perigosa e perversa, porque intoxica permanentemente o trabalho com a formação puramente técnica e científica, impossibilitando o homem de interrogar-se sobre si mesmo, sobre a finalidade de seu trabalho, sobre a sua própria condição. Com a educação permanente, surge o mito da formação, o culto da educação, a abundância do conhecimento, a necessidade de aprender os mecanismos, as engrenagens; porém, desvia o homem do conhecimento essencial. “Dominar o mundo, explorá-lo, experimentá-lo, positivamente, cientificamente, não garante uma compreensão efetiva do homem e do mundo.” (GADOTTI, 1984, p. 152, apud LAMPERT, 2007, p. 4).

Gadotti parece estar menos envolvido com a Educação Permanente. Em seu texto para o COEB 2013 (Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem), intitulado “Qualidade na Educação: Uma nova abordagem”, fala muito timidamente sobre a Educação Permanente. Repete o que diz no seu livro “A Educação contra a Educação” o ponto de vista da UNESCO de que a Educação Permanente com sua proposta de aprendizagem continuada era a educação do futuro, porém vinte anos depois (de quando surgiu o tema da Educação Permanente) o foco da UNESCO para a educação do futuro é a aprendizagem ao longo da vida como “novo paradigma da educação do futuro”. Seria outra perspectiva que vai além da aprendizagem continuada proposta pela Educação Permanente ou seria a mesma coisa e o problema é que esse futuro nunca chega? Veja a citação de Gadotti sobre esse novo paradigma:

Vinte anos depois foi criada, pela UNESCO, a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* que elaborou um relatório publicado com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998) que apontou a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) como novo paradigma da educação do futuro, fundado em quatro pilares: *aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser* (GADOTTI, 2013, p. 15).

O foco da UNESCO também passou a ser “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, engajando mudanças no comportamento das pessoas, para criar, no futuro, integridade sustentável com o meio ambiente.

Gadotti proporá no seu texto “Qualidade na Educação: Uma nova abordagem” novos paradigmas: qualidade da educação, qualidade dos professores, alunos e comunidade, com abordagem social, cultural e ambiental. O foco é outro.

Dirá ainda que: “A educação por ela mesma, não fornece nenhuma garantia de liberdade, mas se não podemos esperar dela a salvação, existe ao menos a possibilidade de, no

seu interior, procurar despertar os homens para o essencial, para a tomada de seu destino em suas mãos” (GADOTTI, 1984, p. 109).

2.6. Uma nova proposta: A Sociologia da Experiência, de François Dubet.

É justamente esta tomada do destino do homem em suas mãos o “pulo do gato” para nossa contra proposta que é a experiência social com vistas para a justiça social e para a igualdade de oportunidades conforme a Sociologia da Experiência de François Dubet.

Contrapomo-nos à Educação Permanente com uma proposta um tanto quanto melhor, mais consistente e sem sofrer críticas. Proporemos justiça social, justiça escolar, com igualdade de oportunidade, meritocracia justa, para a diminuição das desigualdades sociais e sem a promoção de falsas promessas como na Educação Permanente.

Este é um novo modelo de sociedade que queremos apresentar, podendo ser tão humanizante quanto propõe a Educação Permanente, envolvendo a escola e a educação, sem precisar excluir ou tentar excluir o capitalismo, para promover uma justiça social em igualdade de oportunidades na perspectiva do Capitalismo de Bem Estar Social, de François Dubet, conforme a Sociologia da Experiência, com vistas no bem estar individual e não individualista / utilitarista.

O sujeito pode até criticar as relações de dominação capitalista, “que reduz a igualdade a uma pseudo-neutralidade, omitindo os elementos fundantes da desigualdade pela prática compulsória da meritocracia” (BELLARDO, 2008, p. 74), expressões do próprio Dubet em seu livro “**O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades**”, mas não há indícios de querer excluir ou substituir o capitalismo por outro sistema econômico, porque o sujeito deve ser o ator de uma experiência social, porque Dubet, enquanto social – democrata aceita o capitalismo, mas deixa mais brando os seus efeitos, ou seja, a rejeição da pura meritocracia excludente para a meritocracia com igualdade das oportunidades, fundamento das sociedades democráticas, porém não somente para a sociedade como também para a escola, coisa não muito fácil porque estas sociedades são contraditórias. Por um lado há representações de igualdade fundamental (Direitos humanos e liberdade), mas por outro lado há representações da liberdade que transcende circunstâncias de origem, como nascimento ou acessos a posições vantajosas.

2.7. Experiência e desigualdade social.

Aí entramos no campo da experiência e desigualdade social do sociólogo François Dubet, em seu conceito de “experiência social”, em sua Sociologia da Experiência, a qual “nasceu de investigações sobre movimentos sociais, juventude e escola, levando-o a uma nova abordagem da desigualdade social, ou seja, “desigualdades justas em uma competição com igualdade de oportunidades”. Isto é ideal de justiça em nossas sociedades, que passou da igualdade de posições para essa igualdade de oportunidades”¹⁷.

A experiência social tem três características. Primeiro é que ela é heterogênea ou composta por partes distintas. Segundo é a “reflexibilidade” entre o sujeito e o sistema que permite ao indivíduo encarar suas vidas como experiência. Terceiro é ser construção da experiência coletiva em busca da superação da alienação que impede de o indivíduo gerenciar suas experiências. “Assim, a sociologia da experiência deve ser encarada como uma sociologia da agência humana, cujos objetivos consistem em captar as relações complexas e articuladas que se estabelecem entre ator e ação” (SILVA, 2018, p. 1356).

A escola passa a ter um papel fundamental porque possibilita a experiência social dos sujeitos, para a construção da sua identidade. Lembrando aqui que a escola não é mais, para Dubet, um modelo clássico homogêneo (de Durkheim), mas heterogêneo (de Max Weber), cujo modelo é político e aberto para a subjetivação, ou construção do processo de constituição dos sujeitos sociais.

Isto se constitui em mudança porque nisto há a promoção do pensamento crítico, da autoafirmação dos estudantes, da ação e ampliação da experiência social sobre estruturas opressoras e desiguais.

Mudanças a Sociologia sempre buscou, desde Augusto Comte, tanto geograficamente como no século XIX como de problemas econômicos e suas consequências sociais e políticas, traduzindo-as em marginalização de minorias, sobrevivência de pequenos agricultores, mudanças no mundo do trabalho e tantas outras. Porém, novas configurações podem ser desenhadas, como o respeito a essas minorias, por exemplo.

Nas novas configurações se encontram contradições e incoerências, como movimentos de libertação nacional se confundindo com retrocessos, como os vistos recentemente no Afeganistão, por exemplo. São países comunistas abrindo portas para símbolos capitalistas como bolsa de valores, fast – food..., etc.

¹⁷ <https://atelièdehumanidades.com/2021/04/22/entrevista-com-francois-dubet/>

Resumindo diríamos que o mundo perdeu sua bússola e a Sociologia vem buscar novas balizas para compreender as novas configurações sociais como se a sociedade contemporânea estivesse em crise de valores, com ambiguidades e incoerências. Então, vem François Dubet e propõe uma reflexão.

Em que sociedade vivemos? E daí desenvolve o conceito de experiência social, conforme introduzimos acima, partindo do princípio de que há uma profunda mudança de concepção de sociedade, indivíduo e ação social.

Seu conceito de experiência social evidencia três traços essenciais, como introduzido acima, porém abordaremos outros elementos e é aqui onde se desenha a sua Sociologia da Experiência.

O primeiro traço, que é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas e cria uma identidade social a partir desses princípios, traduzida em um fazer, uma construção, uma experiência. Estou falando de uma capacidade de gerenciar a própria experiência. O segundo traço é a distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema, ou seja, os indivíduos devem explicar a si mesmos como eles constroem suas práticas, suas adesões aos papéis e valores (WALTIER, 2003, p.180). Tornam-se atores que não podem ser enclausurados em seus papéis. O terceiro traço é a construção da experiência coletiva recolocando o conceito de alienação no cerne da análise sociológica, ou seja, a alienação “ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social” (WALTIER, 2003, p.181), porém Dubet vê explosões sociais localizadas, que geram a experiência social como forma de construir o mundo, tanto subjetiva quanto cognitivamente, o que seria a construção crítica, reflexiva, do real e o julgamento da experiência individual e sua redefinição, porém ele não está alheio à alienação ou às relações dominantes. Então, o sujeito não tenta excluir as relações dominantes porque o foco dele, dentro da sociologia de Dubet, está na construção da sua experiência social.

2.8. A meritocracia promotora das desigualdades sociais.

Para Dubet, a escola infelizmente se encarregou de promover as competições pelas melhores posições “e o mérito cumpre aí um papel articulador entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia das posições” “[...] razão pela qual a justiça meritocrática tornou-se o princípio fundamental central da justiça escolar (RIBEIRO, 2014)”.

Sobre questões de justiça, meritocracia e igualdades das oportunidades falaremos mais um pouco à frente, porém precisamos entrar mais especificamente na questão do capitalismo

(que é quem promove meritocracia desigual), com as intervenções de Dubet sobre o que ele pensa, em seu artigo “O fim das classes sociais”? do livro “O Tempo das Paixões Tristes” e depois nos ideias da social – democracia ou Estado de bem estar social. Nisto chegaremos próximos a concepção de Dubet de Escola justa – escola das oportunidades.

Então, primeira coisa é que ele não quer discutir a existência das classes sociais. Elas continuam existindo, diz ele, inclusive classes dirigentes com seus interesses e sua economia liberal com suas leis. “Mesmo que se pense que as **classes** continuam existindo, o **sistema de classes explode**. A mesma **classe social** se despedaça em uma série de mercados econômicos e mercados trabalhistas. A velha divisão entre os operários não qualificados e os operários profissionais é substituída por uma explosão das qualificações e status” (DUBET, artigo “O fim das sociedades de classes”?).

Na sociedade industrial, o **regime de classes sociais** teve sua expressão em movimentos sociais e **sindicatos** orientados a um modelo de justiça social que apontava para a redução das **desigualdades** entre as posições sociais, por meio dos direitos sociais, o Estado de Bem-estar, os serviços públicos e as transferências sociais. Esse modelo de justiça instava menos a desenvolver a mobilidade social, em nome da **igualdade de oportunidades**, que a reduzir as **desigualdades** entre as **posições sociais** e entre os lugares ocupados pelos indivíduos na **divisão do trabalho** (DUBET, artigo “O fim da sociedade de classes”?).

O grande “X” da questão para Dubet é saber se o regime de classes estrutura as desigualdades sociais.

“A questão não é saber se existem classes sociais. Continuam existindo, sobretudo **classes dirigentes** que possuem uma forte consciência de si mesmas, de seus interesses e de sua identificação com as **leis da economia liberal**. O que nos interpela é saber se o **regime de classes** continua estruturando as **desigualdades sociais** e se abarca as representações e identidades dos atores” (DUBET, artigo “O fim da sociedade de classes”?).

Foram as revoluções democráticas e industriais que inauguraram o regime de desigualdades nas classes sociais. Dubet dirá que “o regime de classes sociais é construído em torno da formação de uma classe operária miserável e o surgimento de uma classe de industriais capitalistas” (DUBET, artigo “O fim da sociedade de classes”?).

Mas, até parece uma ironia, pois é no marco do regime democrático e da Revolução Industrial, que se estabelece o regime de desigualdades. É ela quem forma uma classe operária miserável e uma classe de industriais capitalistas, como dito acima. Porém, curioso é

que no apogeu do desenvolvimento industrial, na Europa Ocidental, a maioria das pessoas não era da classe operária e nem capitalista. Havia uma dúzia de classes lutando.

A estrutura estamental¹⁸ também impede que os indivíduos mudem de posição social.

O regime de desigualdades sociais não é eliminado, mas contestado frente ao princípio democrático da igualdade dos indivíduos. “As **classes sociais** nascem, portanto, do encontro contraditório entre a **igualdade democrática** e a **divisão do trabalho capitalista** [...]” (DUBET, artigo “O fim da sociedade de classes”?).

A ferrenha desigualdade social (e até econômica) precisa ser combatida, porque não poderá haver uma escola justa com igualdade de oportunidades se persistir as desigualdades sociais e econômicas. Diz Dubet que “**não há classes sem consciência de classe**, sem a articulação de uma entidade para si e uma oposição à **classe dominante**” (DUBET, artigo “O fim da sociedade de classes”?). É preciso ir à luta.

A experiência social para conter as desigualdades sociais é o resultado da articulação de três bases lógicas, das quais está a subjetivação em que “o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação, de alienação” (WALTIER, 2003, p.182).

Enfim, na lógica de subjetivação, o ator pode afirmar-se como sujeito crítico, na distância ou no engajamento, na tenção “entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado”. O que sustenta essa lógica, é a historicidade no sentido dado por Touraine de capacidade que uma sociedade tem para construir as suas práticas a partir de modelos culturais e através dos conflitos (Touraine, 1996, p. 11, APUD WALTIER, 2003, p.188).

¹⁸ A **Sociedade Estamental** ou de **Estados** representa a estrutura social típica do sistema feudal medieval, dividida nos **estamentos** (grupos sociais), onde quase não existe mobilidade social, ou seja, a posição do indivíduo na sociedade dependerá de sua origem familiar, por exemplo: nasceu servo, morrerá servo (<https://www.todamateria.com.br/sociedade-estamental/>).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS.

3.1. Educação com justiça, equidade e meritocracia com igualdade de oportunidades.

A partir do pensamento de Dubet, atrelado a ideia de experiência social e desigualdade social no capítulo anterior, falamos sobre justiça social para ou na educação a partir do princípio de justiça rawlsiano¹⁹, defendido por François Dubet, isto é: igualdade de base, onde todos os alunos dominem um quadro-base de conhecimentos. É questão de “equidade como meio de ampliar a igualdade e relacionam tensões vivenciadas na escola e princípios de justiça que expressam interesses contraditórios” (RIBEIRO, 2014). Trata-se da defesa do monitoramento permanente das políticas e de suas consequências.

No capítulo em tela, para além dos pontos anteriores e como contrapartida a Educação Permanente em Gadotti, a qual está sujeita à crítica, aprofundamos a análise da Sociologia da Experiência, de François Dubet, com outra compreensão de educação, partindo do conceito de justiça social.

Justiça social para Rawls (com apoio de Dubet) é a primeira virtude das instituições sociais e em sua definição de sociedade está contido que ela é:

[...] uma associação mais ou menos auto-suficiente de indivíduos que, em seu relacionamento, reconhecem regras de condutas como obrigatórias, e que, na maioria das vezes, são obedecidas. Essas regras de conduta especificam um sistema de cooperação social concebido para realizar o bem comum das pessoas (NUNES JUNIOR, 2005, p. 216).

Justiça social para Rawls possui dois princípios:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para as outras. Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo: (a) consideradas como vantajosas para todas dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (NUNES JUNIOR, 2005, p. 217).

¹⁹ Teoria de John Rawls, professor de filosofia política na Universidade de Harvard.

Então as proposições de Rawls expostas por Dubet são princípios de justiça com equidade. Sua teoria distributiva une política, democracia, justiça e relações sociais capitalistas, para diminuição da distância entre os direitos formais democráticos e a vida real.

A política, para esse autor, pode garantir instituições regidas por critérios de justiça que visam a manter as liberdades básicas, as igualdades de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis) – RIBEIRO, 2014.

Justiça com equidade para Rawls é baseada no imperativo categórico de Immanuel Kant o qual analisa o que motiva as ações humanas, cuja base é o dever.

Dubet, de posse dos princípios de Rawls, coloca a ideia do bem - estar individual, não o individualismo do utilitarismo, mas de cooperação entre pessoas iguais e livres, sendo fruto dos direitos estendidos a todos.

A ideia de bem – estar social visa a igualdade de oportunidades por meio da cooperação social (não do Estado) que cria a justiça distributiva. É como dizer que o homem sozinho não pode sobreviver.

A questão de justiça está ligada à questão do mérito que “[...] é algo individual, sem qualquer vínculo ou relação de dependência com instituições [...]” (RIBEIRO, 2014), mesmo Dubet entendendo “[...] não ser razoável adotar uma teoria de justiça com base unicamente na ideia de mérito individual” (RIBEIRO, 2014), porque é “[...] impossível saber exatamente o quanto um indivíduo merece, por ele mesmo, analisando seus talentos e aptidões” (RIBEIRO, 2014). Mas, estamos levando em conta o princípio da igualdade das oportunidades sobre o qual Dubet dirá: “[...] o princípio da igualdade de oportunidades não pode ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade” (RIBEIRO, 2014). Tudo isto foi dito para entrarmos no universo escolar.

Dubet mostrará não ser tarefa fácil trazer a justiça para dentro da escola. Esta deveria ser totalmente justa, algo que ele considera impossível, mas em outro momento ele falará ser preciso considerar que o regime de desigualdades sociais não pode desconsiderar o princípio democrático da igualdade dos indivíduos. Diz ainda que a ferrenha desigualdade social deve ser combatida com a igualdade das oportunidades, que é a busca da Sociologia da Educação há mais de 40 anos. A igualdade das oportunidades pode anular as desigualdades sociais, reprodutoras das desigualdades escolares.

Voltando a falar da dificuldade em se trazer a justiça para dentro da escola vejamos a afirmação de Dubet:

Dubet afirma ter feito uso dos argumentos rawlsianos para pensar a justiça na escola hoje. Segundo o autor, devido à massificação escolar, a justiça na escola é vivenciada como tragédia: os princípios que a regem expressam intensos conflitos sociais, uma vez que a chamada "questão social" está dentro dos muros institucionais. Para ele, há vários princípios de justiça, muitas vezes contraditórios entre si, que legitimam a ação e interesses na escola. Para fazer frente à relação entre desigualdade social e desigualdade escolar, seria necessário considerar a impossibilidade de existência de uma escola totalmente justa (RIBEIRO, 2014).

Então, os princípios de justiça e da igualdade das oportunidades estão contidos na Sociologia da Experiência e parte da perspectiva do sujeito, ator das suas experiências. Tem forte relação com a Sociologia Compreensiva de Max Weber que vê a Sociedade na perspectiva do sujeito com suas ações e motivações. Vejamos o que diz Dubet sobre Sociologia Compreensiva e subjetividade:

O objeto de uma sociologia da experiência social é a subjetividade dos atores. Esta sociologia compreensiva exige a dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um ator totalmente cego ou totalmente clarividente. A posição escolhida assenta menos num postulado ontológico relativo à condição humana do que numa necessidade de método, porque a subjetividade dos atores, a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, é a matéria essencial de que dispõe a sociologia da ação (DUBET, 1994, p. 100, apud SILVA, 2018, p. 1385).

A sociedade com concepção tradicional, integrando o sujeito à sociedade ou ainda o indivíduo como extensão da sociedade, conforme o pensamento de Durkheim, não pode mais ser concebida.

Dubet (1994) desenvolve sua *Sociologia da Experiência* a partir da constatação de que a concepção tradicional de sociedade, como sistema homogêneo, não pode mais ser imaginada uma vez que o mundo contemporâneo apresenta um esgotamento da representação social atrelada às ideias de integração. A sociedade atual, segundo o autor, não possui *centro*, sendo dispersa e constituída por ações múltiplas cuja compreensão só é possível na percepção das experiências cotidianas dos atores sociais (SILVA, 2018, p. 1383).

O mundo contemporâneo esgotou a ideia de integração positivista de Durkheim. A sociedade atual não possui centro. Possui ações múltiplas, experiências de atores sociais. É neste contexto que Dubet estabelece o conceito de experiência social, num contexto atual de múltiplas possibilidades ou heterogeneidade e de configuração das subjetividades nos termos de uma sociologia da ação.

Com efeito, tal conceito diz respeito às condutas individuais e coletivas constituídas na própria heterogeneidade, bem como ao trabalho de construção, por parte dos atores, do sentido de suas práticas e lógicas de ação (DUBET, 1994, apud SILVA, 2018, p. 1384).

É nesta perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de experiência social, noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15, apud SILVA, 2018, p. 1384).

Então, podemos trazer a construção da experiência social do indivíduo para o contexto da escola. Nela deve haver justiça social, para garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos e garantir igualdade de oportunidade, com justiça escolar.

Seria partir, por exemplo, do princípio da teoria de John Rawls, em que a tomada das decisões na sociedade seria em favor dos menos favorecidos, porque uma escola mais justa seria aquela em que os estudantes mais frágeis teriam melhor posição? Dubet dirá que isto é um paradoxo, uma ficção de justiça. Diz que:

O **véu da ignorância** é optar pela posição do mais desfavorecido como critério de justiça básica. No fundo é uma ideia muito simples de justiça: diz que a **política econômica** é boa caso desenvolva a riqueza primeiro e, em segundo lugar, melhore a situação dos menos privilegiados. Obviamente, é o contrário de uma teoria revolucionária, por um lado, e também o oposto ao liberalismo mais louco que conhecemos (Entrevista com Dubet, 2020).

Dubet dirá que os conceitos de igualdade e justiça escolar não estão tão claros e que é importante refletir sobre ela para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares.

É indiscutível o desejo de justiça escolar, porém complexa seria a definição do que seria uma escola justa porque podemos definir justiça de diversas maneiras. Então, ser escola justa é?

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?

- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas conseqüências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

Todas estas concepções podem ser cunhadas com “selo” de justiça escolar, porém pode haver contradição, se aplicadas juntamente. Por exemplo, meritocracia justa não garante diminuição das desigualdades, mas a pura igualdade das oportunidades.

Reacenderam, no Brasil, as discussões em direção de um projeto de escola mais justa, com o movimento de deflagração da elaboração do Plano Nacional de Educação de 2010, principalmente com a perpetuação de dois grandes problemas educacionais que temos: O analfabetismo e a falta de acesso de muitos à educação básica.

Mas, será que seria ingênuo e ilusório pensarmos em uma escola justa e igualitária numa sociedade marcada por desigualdades?

Dubet, em seu livro “As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003” procura definir o que seria uma escola justa ou “uma escola o menos injusta possível”. Imprime um conceito de escola justa sob a sensação do princípio da igualdade das oportunidades, não se tratando de um reino de igualdade de oportunidades, mas de permitir mobilidade social no combate às desigualdades sociais.

Esta escola justa caminha junto com a proposta de meritocracia justa, com igualdade de oportunidades, com mobilidade pura “cuja medida ideal será o percentual de alunos de origem menos favorecida que galgam o ensino superior” (RIBEIRO, 2014). Esta escola justa considera que todos, pobres ou não, ao entrarem nas escolas meritocráticas de elite viessem a ter “bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar *igualdade de base*” (RIBEIRO, 2014) com “duas características centrais: um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar, sob pena de perder a dignidade e o autorrespeito no âmbito da instituição escolar; e [...] uma nova forma de medir o nível de justiça”. (RIBEIRO, 2014). Este é o raciocínio rawlsiano, segundo Dubet (2009).

Neste critério “igualdade de base”...

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

igualdade de performances (de base) e à elevação do nível dos mais fracos (RIBEIRO, 2014).

Este princípio de justiça está sobreposto à constituição das sociedades modernas democráticas e a valorização do mérito. Isto permite conciliar a igualdade entre os indivíduos com a divisão do trabalho. Porém, o mérito não pode ser transformado em uma visão hegemônica. Ele se torna perigoso quando o mérito econômico esmaga todas as outras formas de mérito.

É na direção do consenso da igualdade das oportunidades que se desenha um modelo de escola mais justa. Mas, a escola não é mais justa porque reduz diferenças e sim porque permite que todos os alunos entrem na mesma competição. Isto até pode permitir que todos os alunos visem a excelência e entrem nas mesmas áreas de prestígio.

Dubet diz que “repensar a justiça na escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades” (DUBET, 2008, p.9, APUD BELLARDO, 2008, p. 73). “É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar” (DUBET, 2004, p. 544).

Mas, é preciso deixar claro que nenhuma escola, sozinha, poderá promover igualdade ou justiça escolar ou ainda uma sociedade justa. É preciso antes de tudo haver redução da desigualdade social.

“Norberto Bobbio afirma que a “igualdade e a justiça possuem, na realidade, uma importante característica comum: ambas só podem ser sustentadas por regras que determinam como certos benefícios ou gravames não de ser distribuídos entre as pessoas.” (BOBBIO, 2010, p.598, APUD Bellardo, 2008, p. 74).

Há um modelo meritocrático que precisa ser aperfeiçoado. Ele tem limites intrínsecos. Algumas de suas fraquezas estão em sua natureza, ou seja, ela produz mais vencidos do que vencedores. Portanto, é preciso buscar outros princípios como igualdade de oportunidade e de acesso a todos, como dito antes.

Também é preciso garantir competências mínimas para os mais fracos e desfavorecidos. Isto garantiria limites mínimos, abaixo dos quais ninguém poderia ficar. Dubet exemplifica com o salário mínimo. Garantias mínimas limitam os efeitos da meritocracia que aumenta as desigualdades.

Isto é um tipo de concepção de justiça que:

[...] considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos [...]. Nesse caso, o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos (DUBET, 2008, p. 546).

Isto é bom senso e altera concepções em torno das competições escolares. Isto garante conteúdos da cultura escolar comum, a serem adquiridos ao final da escolaridade. Isto pode estar dentro de uma lógica meritocrática que permita que todos alcancem a excelência.

Esta concepção de justiça muda perspectivas, o da discriminação positiva, ou seja:

“[...] os programas da escolaridade comum e obrigatória devem ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos, os melhores alunos podendo, evidentemente, aproveitá-los muito melhor e progredir mais depressa. Mas a qualidade do percurso dos melhores não levaria os outros a serem totalmente abandonados” (DUBET, 2008, p. 547).

Depois Dubet vai na direção da meritocracia com igualdade supondo a oportunidade de acesso à escola. Isto garante um progresso considerável, diz ele:

É assim que “(...) a igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras”. (DUBET, 2008, p. 11, APUD BELLARDO, 2008, p. 74).

Há nas sociedades democráticas modernas a ficção de que a meritocracia justifica as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder e até de empenho escolar.

Elas escolhem convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça, ou seja, na escola o aluno pode obter sucesso em função do seu trabalho e das suas qualidades, mas Dubet pensa contrariamente a isto, mesmo entendendo a dificuldade em se engendrar um modelo de igualdade de oportunidades (segundo ele, nunca antes totalmente realizado), por “impossibilidade de neutralizar o sistema escolar dos efeitos decorrentes das desigualdades sociais em suas múltiplas facetas” (DUBET, 2008, p. 11, apud BELLARDO, 2008, p. 74).

3.2. A escola e seus paradoxos.

Dentro dessa reflexão sobre as dificuldades para si implantar a igualdade de oportunidades dentro da escola temos algo mais a expor.

Primeiro é que a Sociologia da Educação mostra que há competição na escola e isto gera desigualdades, por exemplo, desigualdades até mesmo entre pessoas pertencentes às mesmas categorias sociais. Depois desigualdades de grupos sociais onde os mais favorecidos têm mais vantagens.

Segundo é que “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). A escola trata menos bem quem menos tem, com mais entraves para os mais pobres. Alunos de estabelecimentos escolares de elite são tratados reservadamente. O maior favorecimento do meio em que o aluno veio possibilita a ele ser melhor aluno, aceder a uma educação melhor, com mais diplomas.

Terceiro é que os alunos que fracassam são culpados pelo seu fracasso. Não são mais vítimas de uma injustiça social porque a escola lhes deu todas as oportunidades para terem sucesso como os outros. Mas, o que pode acontecer com esses alunos? Perda de autoestima, de motivação, podem até recusar a escola. Então, a escola lhes chama para uma competição para excluí-los. Acreditando na vitória descobrem suas fraquezas.

Quarto é que “o princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo” (DUBET, 2004, p 543).

Quinto é o questionamento do que seja o mérito. O que ele é? Ele é um modo de legitimar as desigualdades? Ele pode ser medido objetivamente? Podemos aplicá-lo às crianças?

Mesmo diante da realidade das tais dificuldades é importante continuarmos considerando que o conceito de igualdade no contexto escolar não pode deixar de ser perseguido e não pode prescindir à igualdade de oportunidades. É preciso ampliar.

Mas, Dubet retrada o modelo escolar francês, com a passagem do elitismo republicano para o pressuposto da igualdade de oportunidades que é o plano Langevin-Wallon, elaborado entre 1944 e 1947, cujo objetivo era garantir igualdade de chances, no contexto do sistema educacional da França, na pós-reconstrução da sua democracia no pós II Guerra Mundial, com proposta de mudança da organização da vida escolar distribuindo os alunos por ciclos. Isto

constitui na França “um modelo escolar em que somente o mérito e o talento individual poderiam justificar possíveis desigualdades escolares; “uma sociedade na qual as desigualdades procedam unicamente do mérito e das performances pessoais.” (DUBET, 2008, p.24, APUD BELLARDO, 2008, p. 74).

Isto foi uma “revolução” no sistema escolar francês, imprimindo uma democratização quantitativa, mas explicitando obstáculos à igualdade das oportunidades. Dubet via isto como difícil de ser combatido por estar arraigado na sociedade de classes “como, a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado” (DUBET, 2004, p. 541).

E os alunos, como ficam? São colocados no centro de uma contradição, ou seja:

[...] todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais. (...) Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos. (DUBET, 2008, p.40-41, apud BELLARDO, 2008, p. 74).

A escola que promove igualdade de oportunidades também ironiza e se contradiz ao considerar todos iguais, engajados nas mesmas provações, porém como alguns fracassam porque não possuem as mesmas estruturas instauram-se as desigualdades. A escola isenta-se de culpa, ou melhor dizendo, a projeta no próprio aluno. O seu fracasso é por sua causa.

A eficácia social da escola pode ser um problema de justiça para a escola de massas que oferece “diplomas para todos”. Podem até ser utilitários pelo fato de fixarem níveis de oportunidades de emprego, porém não para todos, porque os diplomas são em massa, muitos com pouca utilidade quando provem de formação mais fraca e, portanto sem qualificação que faça a diferença no mercado. Dubet dirá que:

Um diploma é cada vez mais essencial para ter uma profissão qualificada e de prestígio. A ausência de uma titulação se tornou uma espécie de tragédia para as pessoas. Ao mesmo tempo, cada vez são mais os jovens que se formam. E isto também é uma fonte de **desigualdades**. Ao mesmo tempo, ocorre certa desvalorização dos títulos, especialmente os intermediários. E, em paralelo, há uma inflação de títulos. Cada vez são necessários mais para se obter o mesmo que antes com um só título era suficiente (Entrevista com Dubet, 2020).

Para os próprios estudantes de universidades de massas, esses diplomas perdem valor. Isto é uma fonte de decepção porque se investe muito, mas com pouco sentido.

Nisso nos deparamos com a relação formação X emprego, que é complexa e que depende do mercado de trabalho e da demografia. Isto ocorre, segundo Dubet quando o curso ou a escola estão desvinculados do emprego e desprovidos de utilidade social.

Por isso Dubet combate essas contradições para consubstanciar ou usar como única substância o princípio da igualdade das oportunidades. Mas, num paradoxo Dubet “aceita” o mérito e questiona o mérito. Veja o que ele diz:

“não se pode ignorar que as provações do mérito, mesmo justas, são de uma grande crueldade para os que fracassam, principalmente quando esse fracasso é necessário ao funcionamento do mérito e da igualdade das oportunidades. Entretanto, seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela.” (DUBET, 2008, p. 47, APUD BELLARDO, 2008, p. 74, 75).

3.3. Mas...nem tudo está perdido!! Uma retomada de conceitos.

Partimos novamente do princípio da meritocracia, a qual será importante se houver igualdade de oportunidades.

No livro já citado “**O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades**”, Dubet apresenta este tema em três dos quatro capítulos deste livro.

No capítulo II, intitulado “A Igualdade Distributiva das Oportunidades”, ele acrescenta uma nova sensibilidade: a da igualdade dos resultados e de suas implicações na gestão escolar. Ele descreve as transformações escolares e os mecanismos escolares dentro e fora da escola com o intuito de burlar o mapa escolar. Recai sobre este capítulo o conceito de equidade, que é o de dar mais e melhor aos que tem menos. Chama isso de discriminação positiva, incitada sobre cada sujeito individualmente. Diz que “a discriminação positiva deve ser defendida com a condição de que sirva para apontar indivíduos e não coletivos, pois é no nível de cada indivíduo que se cristalizam verdadeiramente os handicaps e as desigualdades sociais.” (DUBET, 2008, p. 62, APUD BELLARDO, 2008, p. 75).

A importância das informações e a mobilidade intra – escolar (a competência dos pais), também são condições para o sucesso de alguns e não de outros.

“A desigualdade das oportunidades não se deve apenas às desigualdades de remuneração dos indivíduos e aos diferenciais de qualidade da oferta escolar, ela procede também das competências dos pais que sabem utilizar relativamente bem essa oferta” (DUBET, 2008, p. 64-65, APUD BELLARDO, 2008, p. 75).

Mas, Dubet irá pensar, diante das desigualdades escolares, sobre a necessidade de se formular políticas de discriminação positiva, pensando nos indivíduos e nas instituições mais frágeis.

No capítulo III, intitulado “A Igualdade Social das Oportunidades” o pressuposto é de que:

[...] “a equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados” (DUBET, 2008, p.13, APUD BELLARDO, 2008, p. 75), ou seja, “as desigualdades engendradas por uma competição equitativa e aberta para acessar recursos e vagas são aceitáveis desde que não degradem ainda mais a condição dos menos favorecidos.” (DUBET, 2008, p. 73, APUD BELLARDO, 2008, p. 75).

Dubet entende que a apropriação dos bens escolares deve ser por todos, garantindo um mínimo de aprendizagem acessado por todos, não importando sua performance escolar. É preciso garantir a todos a aquisição da cultura comum, que lhes são por direito, embora entenda a dificuldade de se definir essa cultura comum.

Apesar de tudo é preciso continuarmos priorizando a questão da igualdade. “Priorizar a igualdade social das oportunidades “introduzirá certamente uma mutação tão radical quanto o fora a extensão dos direitos sociais, dando, ao preço de muitas lutas, alguma “realidade” aos direitos políticos”. (DUBET, 2008, p. 93, APUD BELLARDO, 2008, p. 76).

O capítulo IV, intitulado “A Igualdade Individual das Oportunidades” trata das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais. Aqui Dubet vê que o diploma acaba sendo o pivô da desigualdade escolar, porque nele está inbutida a utilidade (em termos de bens que com ele se pode adquirir, como também remuneração, prestígio e proteção) e a hierarquia.

Mas, abrindo um parêntese no conteúdo de uma entrevista feita a Dubet quando ele diz que “é chocante quando dizemos que o mérito acadêmico se converte em todo o mérito e que aqueles que têm o diploma devem ter poder e dinheiro” (Entrevista feita a Dubet, 2020), perguntamos: Como é na prática esta questão dos diplomas ou dos diplomados? Eles, de fato produzem profissionais bem sucedidos? Eles, em si são suficientes? Eles produzem uma sociedade perfeita?

Vejamos alguns relatos de experiências de alguns diplomados considerados por Dubet. São “narrativas dos jovens que percebem a experiência como um desafio, ou “formas de construção da realidade” (DUBET, 1994, p. 116, apud, AMARAL, 2016, p. 307).

Para mim a experiência é um momento de vivências, é um conjunto de práticas que inclui a profissional e pessoal. A questão da experiência, acho, que é um desafio para o profissional. A experiência é um acúmulo de afazeres que não acontecem de uma hora para outra. Até algum tempo, eu me sentia um pouco excluída por não atuar na minha área só que eu pensei que tenho que focar realmente no que eu quero. Eu fui trabalhar nessa área administrativa por uma questão de necessidade, mas, no futuro, estou em busca de concurso público, então, estou estudando e espero chegar lá. Eu utilizo como estratégia pra ganhar mais experiência estudando, estou me preparando numa especialização e acredito que vai me dar subsídios para eu saber atuar na minha área profissional (Ana, 27 anos, Pedagoga).

[...] eu venho sempre utilizando várias estratégias para construir a minha experiência profissional, como por exemplo, estudando, me especializando. [...] Eu aprendi muita coisa, também já me desentendi administrativamente com algumas pessoas até porque eu coordeno um setor, que é o de dietética do hospital, o qual tem 22 pessoas trabalhando comigo, pessoas que na sua maioria são cozinheiros, despenseiros, aqueles que servem as refeições enfim, e aprendi que quando você está a frente de um setor e tem vários subordinados, a experiência tem que ser maior ou, ir aprimorando para saber lidar com eles e, são constantes os treinamentos para esse pessoal, principalmente, com respeito a higiene para manipular alimentos, educação, ética, etc. Ou seja, coisas que às vezes mexe com mudanças de hábitos, até porque, têm pessoas que fazem a coisa errada na sua casa e acabam trazendo esse comportamento para dentro do trabalho. Então, no início, foi bem difícil, porque eu era muito jovem, inexperiente, insegura, então, coordenar uma cozinha aonde as cozinheiras são mais velhas, acham que têm mais experiência, é muito difícil porque elas não vão querer seguir orientações técnicas de alguém mais nova. No início, eu sofri muito com isso, mas eu acho que a experiência a gente vai ganhando com o tempo, e vai ganhando também a confiança das pessoas etc. (Alice, 29 anos, Nutricionista).

A primeira jovem coloca a construção da experiência profissional como um desafio e seu ponto de partida (não o diploma); sentia-se excluída por estar fora da sua área de formação (o diploma não a colocou na sua área de formação); a sua atuação fora da área era por necessidade; para o futuro visa concurso público.

A segunda jovem também coloca a experiência como ponto de partida; no início do seu trabalho sentia-se insegura (ser diplomada não era o suficiente para lhe dar tal segurança). Sobre o conteúdo das jovens Dubet dirá:

As entrevistadas – Ana e Alice – expressam em suas falas o que a maioria dos outros entrevistados pensa, isto é, o desafio de construir a experiência profissional não se dá de “uma hora para outra”, é preciso tempo e vivência para enfrentá-lo já que trata de atividades diversas vinculadas a um conjunto de “lógicas heterogêneas” (DUBET, 1994, p. 124) que podem ser construídas no cotidiano de trabalho. Pelos seus relatos, significa que essas lógicas, envolvem, primeiro, construir a experiência social, a conduta individual e coletiva (DUBET, 1994, apud AMARAL 2016, p.308).

Então a própria concepção de justiça não tem que estar ligada estritamente à questão dos diplomas. A justiça está ligada a experiência social, a conduta individual e coletiva. A

justiça não será suficiente se as pessoas e os grupos não são iguais dentro da escola, a menos que ela considerasse e compensasse as desigualdades reais. Isto seria o princípio da discriminação positiva. Mas, não é bem assim. O que há, de fato é muita desigualdade. Walzer, 1997, apud Dubet, 2004, p. 549, dirá:

[...] todos os campos da atividade social, todas as esferas, vêem surgir sistemas de desigualdades. A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera.

Em contra partida à desigualdade provocada pelos diplomas...

[...] o princípio da igualdade individual das oportunidades tem como horizonte a construção de uma sociedade mais democrática e solidária sob a qual a educação permitirá a “cada um ser um sujeito independentemente de seu mérito e das utilidades ligadas aos diplomas” (DUBET, 2008, p. 110), cujo objetivo maior será o de preservar os indivíduos de uma espécie de “darwinismo social” (APUD BELARDO, 2008, p. 76).

Então, o que Dubet faz é propor uma urgente reforma escolar partindo de ações considerando a igualdade distributiva, social e individual, entendendo não ser tarefa fácil por se tratar de um processo de mudança na estrutura capitalista, indo, portanto, além da escola, porém sem excluí-la.

O ideal de justiça / igualdade distributiva seria a escola dar a mesma coisa a todos, mas Dubet sabe que isso está longe de acontecer. O ideal de justiça é convidar a justiça a julgar a justiça de um sistema pela maneira como a escola trata os mais fracos. Exemplificando é como se perguntasse se seria justo deixarem os alunos entrarem em um curso sabendo que muitos fracassariam e que os sobreviventes teriam dificuldade em conseguir emprego.

Como tratar os vencidos?

Uma escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga a excelência. Assim sendo, a busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa

pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros (DUBET, 2004, p. 550).

Os alunos não vencedores não podem ser culpados pelo seu fracasso, não podem ser os menos bem tratados pela escola, não podem ser coagidos a se identificarem com o seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades. A escola não pode produzir desigualdades desvalorizando os indivíduos. Uma escola justa preserva a dignidade e autoestima dos não bem - sucedidos. Uma escola justa trata bem os vencidos, educar a todos independente do seu desempenho escolar. Uma escola justa se preocupa com a utilidade dos diplomas. Uma escola justa defende o modelo meritocrático com competição justa, com igualdade de oportunidades. Uma escola justa é “uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita” (DUBET, 2004, p. 553).

Dubet fala ainda de discriminação “negativa” que “[...] consiste em evitar a concentração excessiva de alunos idênticos, de guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade, de um lado, e de guetos de pobreza e das dificuldades, do outro” (DUBET, 2004, 545) e de resistência à incompatibilidade com a lógica puramente igualitária compensando com mecanismos centrados nos alunos e seus trabalhos “como estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames...” (DUBET, 2004, 545).

Dubet vai dizer que não podemos nos calar diante de três coisas:

A primeira é que a justiça distributiva sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens, como mostra a enorme dificuldade de tocar no recrutamento das elites. A segunda é que a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares. A terceira é que os grupos sociais mais mal posicionados em relação à escola, e que deveriam defender esta orientação, não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la. Portanto, é preciso colocar o problema da justiça em outros termos (DUBET, 2004, 545).

Dubet dirá que a escola é caracterizada por um “terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras.” (DUBET, 2008, p. 118, APUD BELLARDO, 2008, p. 76). Fica para a reflexão o que Dubet diz:

É justo que o sucesso num concurso aos vinte anos, ou que o fracasso num exame aos dezoito anos determine também totalmente a carreira dos indivíduos? Será necessário proceder como se a vida parasse aí, como se a atividade profissional fosse apenas consequência dos estudos? Quantas pessoas competentes não conseguiram obter reconhecimento profissional porque estavam em desvantagem devido a sua escolaridade, quantos antigos bons alunos foram protegidos por diplomas que funcionavam como castas ou aristocracias de lugares reservados? (DUBET, 2004, p. 550).

Nada disto deverá ocorrer. É preciso justiça, igualdade de oportunidades, redução das desigualdades sociais e econômicas. É preciso uma política de bem estar social, já dito anteriormente dentro deste trabalho.

Dubet, em entrevista a Jorge Fontevicchia, publicada por **Perfil**, 11-09-2020²⁰ dirá que o modelo de igualdade de oportunidades poderá se tornar hegemônico. Já na história das sociedades industriais europeias havia a ideia de justiça social com intuito de redução das desigualdades de classe.

Isto partia de uma “economia socialista” com cara de social democracia socialista, porém a compreensão de social democracia hoje não condiz com o socialismo.

Mais se enquadra, nos últimos trinta anos (dados de 09/2020), segundo Dubet, com justiça social, das igualdades das oportunidades, com mesmas chances e considerando os méritos de cada um. **Isto mais parece capitalismo de bem estar social (grifo nosso)**²¹. Inclusive Dubet dirá que este modelo não é questionável e que é liberal, porém ele não é todo bom porque o seu objetivo é produzir desigualdades injustas com base no mérito. E que vença o melhor. A igualdade de oportunidades, que é bom, pode justificar a posição dos que fracassam. É um modelo cruel, mas não deve ser abandonado, diz Dubet.

Diz ainda: “As desigualdades fazem com que as sociedades sejam difíceis, tensas, agressivas. É preciso certo grau de igualdade social” (Entrevista com Dubet, 2020). Então, não basta somente a igualdade das oportunidades. É preciso haver justiça social com redução de desigualdades.

²⁰ “O divórcio entre movimentos sociais e partidos políticos é um grande risco para as democracias”. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/602954-o-divorcio-entre-movimentos-sociais-e-partidos-politicos-e-um-grande-risco-para-as-democracias-entrevista-com-francois-dubet>

²¹ O **Estado de bem-estar social** é uma concepção que abrange as áreas social, política e econômica e que enxerga o Estado como a instituição que tem por obrigação organizar a economia de uma nação e prover aos cidadãos o acesso a serviços básicos, como saúde, educação e segurança. O Estado de bem-estar social visa reduzir as desigualdades sociais decorrentes do capitalismo para promover um modo de vida que leve uma **condição mais humanitária** às classes trabalhadoras e às camadas mais pobres da população. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estado-bem-estar-social.htm>

Uma sociedade em que as **desigualdades** sejam reduzidas é mais habitável, mais pacífica, com melhor coesão social e com **menos criminalidade**. É uma sociedade mais pacífica do que uma muito desigual. As desigualdades fazem com que as sociedades sejam difíceis, tensas, agressivas. É preciso certo grau de **igualdade social**. Este objetivo hoje em dia tende a ser abandonado em razão do modelo de igualdade de oportunidades e da **concorrência contínua** (Entrevista com Dubet, 2020).

A redução das desigualdades (quando a distância entre ricos e pobres não é tão grande) poderá se dar com muita mobilidade social. Isto ocorre hoje na França e nos “países escandinavos” ou região mais precisamente: **Suécia** (PIB: US\$ 601 bilhões - IDH: 0,933), **Dinamarca** (PIB: US\$ 347 bilhões - IDH: 0,929) e **Noruega** (PIB: US\$ 512 bilhões - IDH: 0,953)²².

Dubet é perguntado sobre como deve ser repensada a justiça social no século XXI e ele responde que presenciamos o fim das sociedades industriais nacionais do ponto de vista da velha Europa, ou seja, a desigualdade se transformou, possui uma natureza diferente, porque estamos diante de sociedades multiculturais. Por exemplo, nos Estados Unidos os conflitos não são mais entre trabalhadores e empregadores e sim entre os brancos e as minorias, entre homens e mulheres.

Ele continua convencido de que é preciso desenvolver competências e méritos, de que é preciso tornar as sociedades menos desiguais. Acredita que estas são mais ecológicas, mais habitáveis.

Diz ainda: “Continuo apegado ao que uma vez se chamou de **social-democracia**: a maneira de combinar a igualdade social e a eficiência econômica” (Entrevista com Dubet, 2020).

Dubet dirá que “devemos nos opor ao modelo hegemônico que diz que a justiça é a concorrência leal, a que permite que vença o melhor. É uma concepção darwiniana da justiça social” (Entrevista com Dubet, 2020).

Dubet dirá que hoje descobrimos que a escola se transformou em uma máquina de classificação de alunos, de acordo com sua origem social. Diz:

É muito decepcionante, porque nela haviam sido colocados sonhos de igualdade, justiça e emancipação. Em sua maior parte, a escola não cumpriu com a promessa de igualar. Existe um círculo vicioso que faz com que as desigualdades escolares sejam produto de desigualdades sociais e, por sua vez, justifiquem novas desigualdades sociais (Entrevista com Dubet, 2020).

²² <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/escandinavia.htm>

A escola pode determinar as desigualdades sociais assim como as desigualdades sociais podem determinar as desigualdades educacionais. Isto vira um círculo vicioso gerando novas desigualdades. E aí o que se vê hoje são famílias em países europeus e até mesmo sul americanos como Argentina e Chile buscando ter acesso às melhores escolas para seus filhos. Por que isso? Seria a fuga da vitimização dos desiguais socialmente?

As classes populares compreendem que não podem vencer a competição que certo nível de escolaridade exige. Há decepções.

Em países como a **França**, também há desencanto porque a escola humilha os estudantes. Se falham, é porque não são inteligentes. É culpa deles. Não têm valores. Na **França** e em outros países, há ressentimento contra a escola porque a escola não apenas reproduz **desigualdades**, como também as justifica, explicando que os derrotados merecem o seu fracasso (Entrevista com Dubet, 2020).

Esta é a velha escola que Dubet dirá que entrou em uma crise simbólica e que temos que reconstruir a instituição escolar, a partir de uma perspectiva democrática institucional.

A crise que a instituição enfrenta é intrínseca às contradições da modernidade. Cai na ideia do desencantamento do mundo e do sagrado, de Max Weber.

Na sua análise da modernidade diz que sua racionalidade é influenciada pelo contexto metafísico - religioso, porém o mundo caiu em desencanto quando se viu que na vida e na natureza não havia nada mais de sagrado. Os professores antes sacerdotes das nações e da modernidade e escolas antes pensadas como igrejas agora não são mais. Os professores perderam grande parte de sua autoridade. Um jovem, por sua vez, passa hoje mais tempo em frente a um computador, tablet ou celular do que na escola, não importando seu nível social.

Diante da crise da modernidade, do desencanto do mundo e seus reflexos hoje podemos ainda falar em sociedade justa?

Dubet mostrará que ainda é possível pensarmos em sociedade justa. Usa o exemplo da França no contexto da pandemia do Corona Vírus. Ele diz:

Uma **sociedade justa** é uma sociedade que aceita que há várias formas de mérito. E que o mérito é essencialmente instável e plural. Foi o que vimos muito bem na **França**, durante a pandemia. Percebemos que as pessoas mais indispensáveis para a vida social eram aquelas que até então pensávamos que não tinham muito mérito: as enfermeiras, os caixas de supermercado, as pessoas que recolhem o lixo. Foram os que mantiveram a sociedade (Entrevista com Dubet, 2020).

Após falarmos sobre modelo econômico que vise a diminuição das desigualdades sociais e de escolas que perderam a visão de escola justa, substancialmente precisamos também conceber a ideia de que ainda é possível pensarmos em sociedade justa.

Dubet afirma que há hoje sociedades com muita mobilidade social, porém não significando que os pobres serão necessariamente muito ricos. O que persiste e deve persistir é a mobilidade social na direção de diminuição das desigualdades sociais.

Há muitas mudanças expressivas que aconteceram no mundo, como por exemplo, o proletariado estadunidense que apoiou Donald Trump ou ainda o proletariado inglês votando no Brexit. Então, estas mudanças foram e são significativas e fio de esperança na direção de sociedades mais equilibradas socialmente e economicamente. Há outra questão muito significativa trazida pela pandemia do Corona Vírus (não sei se posso chamar de mudança) que é o aumento dos tele-trabalhadores que não são operários que vão para a mesma fábrica. Neles estão o verdadeiro argumento da igualdade das oportunidades, e um abandono da sociedade de classe tradicional, representada política e socialmente.

Quanto à escola que busca ser justa – que busca ser a escola da igualdade das oportunidades não tem a intenção de fazer a tiragem dos indivíduos de modo definitivo. Ela permite aos que fracassam uma nova oportunidade. Ela não está tão ligada à formação de castas de excelentes e de estigmatização dos fracos. Ela diminui as desigualdades para diminuir as injustiças gerais da sociedade. **É esta escola que interessa** (grifo nosso).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é de fundamental importância para a minha formação acadêmica. Percorremos dois grandes caminhos. O primeiro foi fazer abordagens interpretativas e hermenêuticas sobre aquilo que diz Moacir Gadotti acerca da Educação Permanente e seu incômodo em ver que ela caiu no esquecimento provocado pela educação não permanente, que, além de tecnicista é capitalista em seus propósitos. Também fizemos abordagens de mesma natureza das concepções de François Dubet sobre a sua Sociologia da Experiência como contra proposta, a qual propõe que a escola seja justa, com meritocracia justa e com igualdade de oportunidades. O segundo caminho foi do estudo comparativo entre a Educação Permanente e a Sociologia da Experiência para podermos desenvolver os pontos e contra propostas.

Nisso percebemos contradições nos argumentos da Educação Permanente. Ela critica a educação não permanente de ser ideológica, porém propõe um discurso ideológico. Ela diz que a educação não permanente é a educação do colonizador, porém ela é um aperfeiçoamento dessa educação. Ela promete formação profissional para promoção individual, porém a promoção é da produtividade e crescimento de quem ela sempre criticou, o capitalismo. A Educação permanente, além de contraditória também parece não acreditar nos seus ideais, ou seja, com ela, segundo Gadotti (1984), surge um novo aparelho de desintegração da força de trabalho da sociedade capitalista avançada, ela deve englobar a formação do homem total, porém Gadotti (1984, p. 152) ainda dirá que “a educação permanente é perigosa e perversa, porque intoxica permanentemente o trabalho com a formação puramente técnica e científica, impossibilitando o homem de interrogar-se sobre si mesmo, sobre a finalidade de seu trabalho, sobre a sua própria condição”. Diz que “o que é triste e temeroso, não é que ela seja “interminável”, mas que essa educação “interminável”, não eduque nada, ao contrário, mutila e desvie o homem do essencial” (GADOTTI, 1984, p. 109). Então, o que podemos esperar desta educação?

Com isto resolvi fazer uma contra proposta, a Sociologia da Experiência de Dubet, a qual não é contraditória, mas muito coerente em seus argumentos. Propõe caminhos para uma sociedade menos desigual e uma escola justa, promovendo a igualdade de oportunidades.

Dubet entende que isto não é fácil, pois a escola está inserida em sociedades desiguais e que nenhuma escola, sozinha, poderá promover igualdade e justiça ou ainda uma sociedade justa. Então, é preciso haver redução das desigualdades sociais. Não se pode ainda deixar de considerar que o regime de desigualdades sociais não pode desconsiderar o princípio

democrático da igualdade dos indivíduos. Então, Dubet propõe uma igualdade distributiva, social e individual que uma política regida por critérios de justiça, democracia, relações sociais capitalistas com igualdade de oportunidades e justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis.

O ideal de justiça é convidar a justiça a julgar a justiça de um sistema pela maneira como a escola trata os mais fracos e que os alunos não vencedores não possam ser culpados pelo seu fracasso, não possam ser os menos bem tratados pela escola, não possam ser coagidos a se identificarem com o seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades.

“Uma escola justa preserva a dignidade e autoestima dos não bem - sucedidos. Uma escola justa trata bem os vencidos, educar a todos independente do seu desempenho escolar. Uma escola justa se preocupa com a utilidade dos diplomas. Uma escola justa defende o modelo meritocrático com competição justa, com igualdade de oportunidades. Uma escola justa é “uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita” (DUBET, 2004, p. 553)”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ivanete Modesto do. **O conceito de experiência social aplicado ao trabalho de jovens diplomados: uma análise na perspectiva de François Dubet.** Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 07 | Jan. Jun, 2016.
- BALDO, Ana Maria e GARCIA, Elizete Enir Bernarde. **Intransitividade, Transitividade Ingênua e Transitividade Crítica da Consciência em Paulo Freire.** Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 57-68, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16014>
- BELLARDO, Waldirene Sawozuk. **DUBET, François. O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008 (resenha). Publicada no Jornal de Políticas Educacionais. Nº 9 | Janeiro-Junho de 2011 | PP. 73–76.
- CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Educação: Território do Sensível.** João Pessoa, IMPRELL, 2018.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi, Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- _____ “O fim da sociedade de classes? Artigo de François Dubet, acessado no dia 28/10/2021, às 10: 41h. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/608905-o-fim-da-sociedade-de-classes-artigo-de-francois-dubet>
- Entrevista com François Dubet. “**O divórcio entre movimentos sociais e partidos políticos é um grande risco para as democracias**”. Por Jorge Fontevicchia, setembro de 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/602954-o-divorcio-entre-movimentos-sociais-e-partidos-politicos-e-um-grande-risco-para-as-democraciasentrevista-com-francois-dubet>
- FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Introdução à Hermenêutica de Paul Ricoeur.** Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium36/3.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2018.
- FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em em 03 de outubro de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

- GADOTTI, Moacir. **A Educação Contra a Educação: O esquecimento da Educação e a Educação Permanente**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª edição, 1984.
- _____ **Desafios educativos na realidade sócio – política brasileira de hoje**. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA Dipartimento di Scienze dell'Educazione Bologna, 24 Maggio 1995.
- _____ **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 8ª edição, 2004.
- _____ **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>
- _____ **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. COEB 2013. Disponível: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez, 4ª edição, 1995.
- LAMPERT, Ernâni. **Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1252>
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª edição, 2012.
- MORAES, Ana Shirley de França. **Educação Permanente: a Saída para o Trabalhador na Era da Qualidade Total**²³. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 77, n 185, p, 33-51, jan./abr. 1996.
- MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, 336p. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/34153/18024>.

²³ A pesquisa O Trabalhador Estudante no Ensino Superior: suas Representações e Expectativas em Relação ao Mercado de Trabalho e ao Ensino, que deu origem a este trabalho, constitui uma das linhas de pesquisa do mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá (Unesa), no Rio de Janeiro. O grupo responsável pela pesquisa é composto pelas professoras Ana Shirley de França Moraes (coordenadora) e Lúcia Helena Martins Gouvêa, pelo professor Renato Ferreira Carr e por alguns alunos de graduação.

- NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. **A teoria rawlsiana da justiça**. Brasília a. 42 n. 168 out./dez. 2005. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/42/168/ril_v42_n168_p215.pdf
- RIBEIRO, Vanda Mendes. **Que princípio de justiça para a educação básica?** Cad. Pesqui. vol. 44 no. 154 São Paulo out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?lang=pt>.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Pedagogia Crítica e Educação Emancipatória Na Escola Pública: Um Diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos**. IX ANPED Sul, 2012.
- SANTOS, Fausto dos. **Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricouer e a hermenêutica da tarefa**. Por Fausto dos Santos. Perspectiva Filosófica – Vol. II – nº 22 – Julho a Dezembro de 2004.
- SILVA, Thiago Delaíde de e LEISTNER, Rodrigo Marques. **Tensionamentos entre estrutura e ação na sociologia da educação contemporânea: uma leitura comparativa entre Pierre Bourdieu e François Dubet**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1371-1399, out./dez. 2018.
- WALTIER, Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiência. Uma Leitura Contemporânea: François Dubet**. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p. 174 – 214.